التربية اليابانية المركبة

الاقتراحات والدروس المستفادة



ناصر يوسف

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

التربية اليابانية المركبة

الاقتراحات والدروس المستفادة

التربية اليابانية المركبة

الاقتراحات والدروس المستفادة

ناصر يوسف



المعهد العالمي للفكر الإسلامي

الطبعة الأولى ١٤٤٥هـ/ ٢٠٢٤م

التّربية اليابانيّة المركّبة: الاقتراحات والدّروس المستفادة
تأليف: ناصر يوسف

موضـــوع الكتــاب: ١- التجربة اليابانية. ٢- الشخصية اليابانية.
٣- الاستدامة. ٤- التنمية.
٥- الإدارة التعليمية. ٦- التربية المركبة.

ردمك (ISBN): ٥-٨٤٢-٥٦٥٦٤-١-٩٧٨

المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (٢٠٢٣/٤/٢١٢٦)

المعهد العالمي للفكر الإسلامي
The International Institute of Islamic Thought
P. O. Box: 669, Herndon, VA 20172 - USA
Tel: (1-703) 471 1133, Fax: (1-703) 471 3922
www.iiit.org/ iiit@iiit.org

مكتب الأردن - عمان
ص.ب ٩٤٨٩ الرمز البريدي ١١١٩١
هاتف: ٩٦٢٦٤٦١١٤٢١+ فاكس: ٩٦٢٦٤٦١١٤٢٠+
www.iiitjordan.org


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلىٰ والدي الحاج قدّور رحمه الله رحمة واسعة. كنّا التقينا بعد فراق دام عقداً من الزمن وبضع سنين. وقف عليّ وأنا أكتب الصفحة الأولىٰ من هذا الكتاب. ابتسم.. وقال لي بعفوية: ما زلت تكتب؟! وحينها تملّكني إحساس الواثقين بأن هذا الكتاب ستُحكم فصوله عمّا قريب.

إنه ثمرة دعاء الوالد؛ أسكنه الله فساح جنانه.

المحتويات

قائمة الجداول

المقدمة

"القريحة مثل الضرع يدِر بالامتراء ويجف بالترك والإهمال."

(ابن خلدون)

"العبقرية قدرة لا متناهية على بذل الجهد."

(كارلايل مؤلف كتاب الأبطال وعبادتهم)

لا يخفى على كلّ من أوتي حظاً من النظر البعيد أن اليابان انطلقت تربوياً وحلّقت اقتصادياً وارتقت تكنولوجياً، بل إنّ هناك توافقاً في الرأي يذهب إلى القول بأنَّ التعليم يشكل البنية التحتية لنهضة اليابان الحديثة، وما عداه لا يعدو كونه تحصيل حاصل. ونعتقد أنَّ التعليم في اليابان مهمة مهنية وإبداعية، بدت منشغلة بصناعة الإنسان والنخب والمستقبل، ثم غدت حالة إبداعية تستلزم التنويع في تحصيل المعرفة والتكثير من بذل الجهد. فالأنموذج النهضوي الياباني مركَّب إبداعي من المعرفة وبذل الجهد؛ من الأصالة الأفقية والفاعلية العمودية. وإنَّ ما يعنينا في عملنا هذا، هو كيف نستثمر الجهد الياباني ونفهمه ونتعلّم منه، وهذه بضاعة إنسانية مشتركة قابلة للتوزيع والإفادة.

وتعدّ التجربة اليابانية من النماذج العريقة التي غفل الوطن العربي والشرق الإسلامي عن الاستئناس بها؛ وتكاد ماليزيا[1] التي توازن بين القيم والعلم تكون الدولة الوحيدة في

(١) أتينا على ذكر ماليزيا ذكراً عابراً في المقدمة للتنبيه إلى أن ماليزيا بوصفها بلداً شرقياً مسلمًا استفادت من التجربة اليابانية؛ إذ حقق التعليم في ماليزيا قفزة نوعية فيها من الإيجابيات ما يجبّ السلبيات. لمزيد التفصيل، انظر:

- يوسف، ناصر. "التربية الفكرية في الخبرة التربوية الماليزية المعاصرة: رؤية نقدية في المنظور الإسلامي، في: **التربية الفكرية في سياق النهوض الحضاري المنشود.** فتحي حسن ملكاوي (محرر)، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٤٢هـ/ ٢٠٢١م)، ص٣٤٥-٣٨٦.
- يوسف، ناصر، وآدم، زاليكا. "التعدّد اللغوي ودوره الحضاري في تنمية ماليزيا: دروس مستفادة عربياً وإسلامياً"، **الإسلام والعالم المعاصر**، مج٩، ع١، المحرم- جمادى الآخرة ١٤٣٥هـ/ نوفمبر ٢٠١٣م- أبريل ٢٠١٤م، ص٥-٢٧.

الشرق الإسلامي التي فطنت -عملياً- إلى أنَّ التعليم النوعي صنع نهضة اليابان الحديثة؛ فبعثت خيرة أبنائها إلى اليابان للتعلّم والإفادة، والوقوف على الخبرات الجادة؛ فحصلت لماليزيا نهضة اقتصادية بعد عقد من التواصل وبذل الجهد المستمريْن في التعاطي مع إنجازات اليابان. أما عن التعليم بخاصة، فقد استلهمت جامعة ملايا University of Malaya طرق التدريس وإعداد المدرّسين وتدريبهم، وتمويل الأبحاث بالتعاون مع جامعات اليابان؛ وهو ما أوقف جامعة ملايا عام ٢٠٠٤م ضمن أفضل ١٠٠ جامعة في العالم برتبة ٨٩، مزاحمة بذلك أعرق الجامعات اليابانية، وهي مرتبة ذهبية عجزت عنها الجامعات الماليزية الأخرى، بلْه جامعات الشرق الإسلامي.

إضافة إلى ذلك، اقتدى محاضير محمد -صانع نهضة ماليزيا- شخصياً وعملياً بالأنموذج الياباني الشرقي، وبهذا الصدد يقول: "وحتى أبرهن على مدى إيماني بسياسة النظر شرقاً، وتجسيد روح القيادة عبْر القدوة، بعثت ابني مكرز إلى الدراسة في اليابان، مع أني لم أصرف له منحة حكومية. وفي ثمانينيات القرن الماضي التحق صهري بشركة يابانية وعاش وابنتي وعملا في اليابان؛ إذ أتقنا اللغة اليابانية؛ أي إنَّ النظر شرقاً لم يكن موقفاً نظرياً، ولا سياسة شعبوية اعتمدتها، فأنا مارستها وأسرتي عاشتها."(١) فأتت بذلك الدروس -المستفادة لماليزيا- دروساً عملية وتطبيقية؛ إذ حصلت لها القابلية للتنزيل والتفعيل.

هذا عن الجانب العملي في الاستفادة من الآخر. أما عن أصالة التعليم الياباني المستثمَرة ماليزيّاً، فتكاد تكون وراء نجاح التعليم في جامعة ملايا، وما يهمنا في علاقة ذلك بالتربية المركَّبة هو نقطة التقاطع المركَّب بين مقتضيات التربية في العالم الإسلامي والأنموذج الياباني في التربية والتعليم الأفضل أداء في العالم من حيث النوعية والجودة والكفاية والمساواة في فرص التعليم.

ونقصد بالمركَّب -ونحن نستحضر التجربة التربوية اليابانية- كل ما سلك طريق الإبداع الفردي، مصحوباً بالجهد القيمي الجماعي الموروث عن الأسلاف؛ ولكن بـ "طريق

---

(1) Mohamad, Mahathir. *A Doctor in the House: The Memoirs of Tun Dr Mahathir Mohamad,* Selangor-Malaysia: MPH Distibutions, 2011, p. 375.

الأمام."[1] فجامعة ملايا، على سبيل المثال، تتربع على عرش البحوث العلمية على مستوى الجامعات الماليزية، ولها براءات اختراع مسجلة عالمياً. وعليه، نفهم التركيب التربوي على أنه تراكم إبداعي محلي أسهمت القيم في تبيئته؛ وهو قد استحال إلى إبداع محلي بطرق وأساليب الجهد القيمي، فالتعليم في اليابان قائم على القيمة؛ أي بذل الجهد في إطار القيم.

نلفي الجهد من غير قيم ترشده وتجعل الطريق أمامه مختصراً، مثله كمثل الحمار يحمل أسفاراً؛ وهو ما يجعل المعرفة أسفاراً قد تنفع الفرد المنفصل عن الامّة، الذي يستمتع بها إلى حين، ولا تنفع الجماعة أو الأمّة كونها جهوداً منفصلة عن القيم. فتغدو أسفار الفرد بالنسبة إلى الأمّة هي أصفاره التي لا تضيف لها شيئاً معلوماً.

إنّ ربط الجهد بالقيم هو نفسه ربط المعرفة بالأمّة، نظراً إلى أن القيم هي القاسم المشترك بين الفرد والأمّة، بين المعرفة العالمية والإبداع المحلي، ومن غير جهد قيمي يُبذل تستحيل المعرفة المكتسبة إلى ترفٍ معرفيّ. ومن ثم، لا يعدو جهد الفرد في اكتساب المعرفة أن يكون كسباً شخصياً.

ما يشغلنا في التجربة اليابانية في بُعدها التربوي المركَّب هو الإبداع الياباني المركَّب بالقيم، والذي هو وليد جهد قيمي متضافر. وما يعنينا أيضاً، هو كيف يتحقق للعالم العربي والإسلامي علماء نابغون ومبدعون في شتّى حقول المعرفة، وهذه حقيقة قد لا نلفيها حصلت بهذه السرعة الذكية إلا في اليابان التي تجاوزت علوم المتقدمين عليها بسنوات، وذلك من طريق بذل الجهد وبتوجيه من القيم، ولكن بطريق الأمام؛ إذ "يقوم النظام التعليمي في اليابان المعاصرة على المنهج الشمولي التقليدي (تشي توكو تاي) Chi- Toku- Tai ؛ أي

---

(١) نجحت منطقة شرق وجنوب شرق آسيا بالعمل وفقاً للمبدأ العلمي والعملي (العودة إلى الأصل بطريق الأمام) الذي أوتي أكله في واقع الآسيويين؛ أي التقدم نحو المستقبل انطلاقاً من الماضي؛ وهو ما يعني العودة إلى الأصل وبدء الجديد، ثم إعادة بناء القاعدة الثقافية التي تتكيف مع التحديث وتتجاوزه. لمزيد التفصيل انظر:

- بن، وو. **الصينيون المعاصرون: التقدم نحو المستقبل انطلاقا من الماضي**، ترجمة: عبد العزيز حمادي، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ١٩٩٦م، ع٢١٠، ج١، ص٢٥١.

البراعة الأكاديمية والأخلاقية، والصحّة البدنية والعقلية، وهو منهج يتشوّف إلى مجتمع التعلّم مدى الحياة، وتحصيل المعرفة على نطاق واسع؛ بحيث تساعد على تحقق القدرة في تحديد المشكلة والتعلّم والتفكير، وإصدار الأحكام والتصرف بشكل مستقل يكون مرفقاً بالحس الإنساني المتمثل في ضبط النفس، والتعاون مع الآخرين، والروح العامرة بالعاطفة، والصحّة البدنية."[1] وإذْ حصلت للشخصية اليابانية المتعلّمة هذه الملكات؛ فإن اليابان تكاد تنفرد عن الأمم المتقدمة الأخرى بمعايير أكاديمية صارمة وطامحة ومنافسة، وقائمة على التركيب بين الإبداع الفردي والجهد الجماعي المبذول من المجتمع التربوي بوصفهم أعضاء هيئة التدريس، إلى جانب تعاون الأفراد؛ أي التلاميذ فيما بينهم، وهم يتصرفون بوصفهم جماعة متماسكة وماسكة بقيم الأسلاف العريقة والعتيقة؛ وإلا لماذا نلفي تلاميذ البلدان ذات العراقة الكونفوشيوسية يؤدون أفضل من غيرهم في القراءة والرياضيات والعلوم كما سيأتي بيانه في الفصل الرابع؟

ألفينا التربية اليابانية مركَّبة -وهو مصطلح نسجناه- من النسق العملي الماثل في بذل الجهد في إطار قيم الجماعة، والنسق العلمي الماثل في الإبداع الفردي، بحيث تؤدي القيم دور المركِّب والمركَّب في آن؛ فلا يغترب الجهد الجماعي القيمي عن الإبداع الفردي، وإنما يتكاملان ويعملان بانسجام ناضج تقتطف الأمّة المجتهدة ثمرته الناضجة.

تم "بعد الحرب العالمية الثانية إصلاح نظام التعليم في اليابان، وبدأ ذلك بتوحيد المدارس الثانوية والمدارس المهنية لتشكيل مدارس ثانوية جديدة عام ١٩٤٨م، كما تأسست المدارس الثانوية الشاملة المشكّلة من مدرسة ثانوية مهنية، والمدرسة الثانوية التجارية، والمدرسة الثانوية الزراعية بوصفها نماذج لإصلاح المدارس الثانوية عام ١٩٩٤م، وهي تقدم برامج عدّة من العلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية، والرياضيات، والعلوم، والرياضة، والتقنيات الدولية، وغيرها من المجالات المهنية أو متعددة التخصصات."[2]

---

(1) Kimura, Daisuke and Tatsuno, Madoka. *Advancing 21st Century Competencies in Japan*, Global Incubation x Fostering Talents (GIFT), Center for Global Education, Japan, February 2017, p. 2.

(2) See: Yamasaki, Hirotoshi. *Teachers and Teacher Education in Japan*, Bull, Grad, School Educ, Hiroshima Univ, Part III, No. 65, 2016, p. 19-22.

وفي ظل هذا التناغم في التلقي وإعمال العقل والتفكير تتضح ملامح التربية الفكرية وترسخ الهوية التاريخية للتعليم الياباني.

من وجهة أخرى، نذهب إلى القول بأن التربية المركَّبة هي تربية مهنية وإبداعية في آن، وهي تربية تتخذ من قيم الجماعة جسراً تعبْر به إلى الأمّة اليابانية؛ إذ يروم هذا التركيب التربوي تطوير التحصيل المعرفي بوساطة القيم التي تغيّر مجرى نهر الإبداع الفردي المحلي، ليصب في مجرى الإبداع الجماعي العالمي؛ إذ تجلّى ذلك للعيان في تفاصيل الصورة الانتقالية المبدعة في التجربة اليابانية الحديثة والمعاصرة. فالموهبة نتاجها متنوع، وبذل الجهد عطاؤه مضمون؛ وهو ما يفترَض تعلّمه من تلاميذ اليابان ذوي الموهبة الفردية، والقدرة الخارقة في بذل الجهد في إطار قيم الجماعة.

أسهم هذا التركيب الخلاق بين الجهد الجماعي والإبداع الفردي في بناء الإنسان، وتفصيل النخب وصناعة المستقبل في اليابان، كما أسهم في تكوين منظومة تربوية مجتهدة ومبدعة وقيمية يتوقف عليها مستقبل اليابان التكنولوجي؛ لأنَّ التكنولوجيا جهد جماعي مقود بإبداع فردي، تعمل القيم -التي تفهم فيها الأمّة- على توزيع فوائده على الأمّة. فهناك شعور قوي لدى الفرد الياباني بالالتزام تجاه الجماعة؛ لأن الفشل الفردي يعني خذلان قيم الجماعة، مثل هذه القيم المجتهدة فيها ما يكفيها لتشجيع الأمّة على الإفادة من هذا الإبداع والتعاطي الذكي معه؛ لأن الإبداع الفردي أتى منسجماً مع بيئة الأمّة المجتهدة وقيمها.

وهذا التركيب ليس وليد الأمس القريب، بل له أصول يقف عليها تعود إلى الإحياء الميجاوي الذي زاوج بين المعرفة أيّاً تكن، والقيم التاريخية في ظل صدام الإيديولوجيات التربوية والثقافية؛ ففي "عام ١٨٧٩م بعث ميجي وثيقة أو وصية تنص على مبادئ التربية الكبرى لوزير التربية والتعليم، يطلب فيها التركيز على الأفكار الكونفوشيوسية مثل الواجب والولاء وتقوى الأبناء، والوطنية مثل الاتجاهات الأساسية للتعليم. جرى ذلك بعد نقاش حاد داخل حكومة ميجي بين البراغماتيين الذين أرادوا إلغاء التقاليد وتطوير سياسات التعليم على النمط الغربي، والمحافظين الذين شددوا على ما ينبغي أساساً أن تكون

عليه السياسة التعليمية في المستقبل."[1] فالتعليم الياباني المجوّد مدعوم من القاعدة إلى القمة، والعكس لا يشذ عن القاعدة.

وبصدد هذا النقاش المفتوح، تم توجيه انتقادات مختلفة بعد الحرب العالمية الثانية لدورة التربية الوطنية ودارت حولها نقاشات؛ إذ شككت هذه الانتقادات فيما إذا كان مقرر التربية الأخلاقية يفضي إلى إحياء التربية القومية التي تمجد الإمبراطور، وتكرير تجربة عسكرة المدارس أو ما إذا كان تدريس الفضائل يسلك مسلكاً فاعلاً إلى التدريس الروحي. وعليه، تحول مبدأ تنظيم المناهج إلى نهج يركز على الانضباط الذي أكد التدريس المنهجي للموضوعات من أجل أن تصبح اليابان علمية، وأمّة تكنولوجية تهدف إلى تنمية القدرات الأكاديمية في الستينات من القرن الماضي، كما تم إطلاق خطة مضاعفة الدخل مع التركيز على القدرات البشرية حتى ضمن سياسات التعليم من زاوية التأكيد السريع للنمو الاقتصادي، ثم إجراء المسح الأكاديمي الوطني للقدرات من قبل وزارة التعليم، وأصبحت القضايا المختلفة الناتجة عن المنافسة الأكاديمية أكثر شراسة عام ١٩٦٨م.[2] يحدث كل هذا بعد قرن من إدخال سياسة التعليم الإلزامي والتربية الأخلاقية الوطنية في المناهج الدراسية.

وهنا تكمن إشكالية الدراسة؛ كيف يحصل الإبداع الفردي؟ وهل يمكن للإبداع أن يتحقق من غير الكدح، وبذل الجهد في إطار قيم الجماعة، الذي تكون فيه القيم هي الموجّه والمرشد؟ هذا سؤال قلق ومبدع، لم تجتهد المشروعات العربية والإسلامية الفاشلة في الإجابة عنه؛ لأنها فكرت في الإجابة عنه عبْر كل الطرق الفاشلة، إلا من طريق بذل الجهد -في إطار القيم- الذي ظل نسياً منسياً. إن قاعدتنا في الحكم على الشيء المقلَّد هو مدى عرضه على بذل الجهد من عدمه؛ أي إن الشيء الذي نريده لأنفسنا أو نستقيه من غيرنا إنْ لم يُبذل فيه الجهد، فهو تقليد.

---

(1) Research Group. *The History of Japan's Educational Development: What implications can be drawn for developing countries today*, Tokyo: Institute for International Cooperation - Japan International Cooperation Agency (JICA), 2004, p. 17.

(2) See: Nishioka, Kanae. "Historical Overview of Curriculum Organisation", In: *Curriculum, Instruction and Assessment in Japan*, Kohi Tanaka et al, New York: Routledge, 1st Ed, 2017, p. 18.

ومن أهم الأسئلة التي سنناقشها، ما يأتي:

١- ما المقصود بالتربية المركَّبة؟

٢- ما الهدف من التربية اليابانية المركَّبة؟

٣- كيف تمهد التربية اليابانية المركَّبة طريقاً قيمياً إلى تكثيف الجهد في إطار قيم الجماعة وتراكم الإبداع الفردي؟ وذلك إذا اصطلحنا على أنَّ التربية المركَّبة هي إبداع فردي مصحوب بجهد قيمي جماعي؛ إذ إنَّ القيم هي التي توجّه الجهد فتأتي مجتهدة، ومن داخل منظومتها الكلية يجتهد المبدع فيبدع لأمته.

٤- كيف للتربية اليابانية المركَّبة في بُعدها القيمي والمهني والإبداعي أن تعين على إنجاح المشروعات التربوية الواعدة؟

٥- ما مقترحات التربية اليابانية المركَّبة، لتطوير مشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب؟ وما الدروس المستفادة عربياً وإسلامياً؟

أما عن الإضافة النوعية للدراسة؛ فكان يجدر بنا الاستفادة مباشرة من الأنموذج التربوي العربي والإسلامي في أيام مجده الحضاري القديم، وفي ذلك، إضافة نوعية لمن يسلك هذا المسلك الشريف. وقد رأينا أن أمّة اليابان الحديثة شبه المتخلّفة نجحت عملياً -بقيمها الكونفوشيوسية القديمة وجهدها القيمي الجماعي وإبداعها الفردي- وهي تحاول استرجاع مجدها الحضاري؛ إذ وُفّقت في ذلك، وأثبتت أن القيم -في عصر لا يعترف بالقيم- تعدّ لاعباً ذكياً يجيد صنع الفارق النوعي في المباراة التربوية، إضافة إلى أن اليابانيين ما برحت تجاربهم، لا سيما ما بعد الحرب العالمية الثانية، حية في ذاكرتهم، ويمكن إفادة الآخر منها عملياً وليس نظرياً وحسب، كما فطن إلى ذلك محاضير محمد. أضف إلى ذلك، تنوع الحقليْن الثقافيين والمعرفيين في عهدين مختلفين أتيا منسجمين بالقيم في بلد شرقي كان يعدّ متخلفاً بالمعايير المادية، وهما: عهد توكوغاوا الإقطاعي وعهد ميجي الانفتاحي، وسنقتطف ثمرتهما ونبسطها للقارئ في الفصل الأول.

غفلت معظم الأبحاث العربية والإسلامية الرصينة -وهي على قلتها- عن الإفادة من جوانب مضيئة في التجربة التربوية اليابانية؛ لأن مثل هذه الأبحاث قرأت التجربة التربوية اليابانية قراءة إيديولوجية نشتمّ فيها رائحة الإقصاء، وبخس التجارب الناجحة حقّها في إفادة المتشوفين إلى النجاح. أما عن الأبحاث ذات الطابع الإسلامي المحض فقد اصطدمت بوثنية اليابان؛ ولهذا عجزت عن رؤية الكونفوشيوسية بوصفها فلسفة وحكمة، وليست عبادة وديناً، فضاعت منها فرص الإفادة المبكرة؛ لأن قراءتها جاءت دينية هي الأخرى. والسبب أيضاً أن التربية العربية والإسلامية بقيت "خارج دائرة المشاريع النهضوية، ولم تحظ بالاهتمام والعناية الكبيرة من قبل المنظرين والمفكرين، وبتأثير هذه القطيعة بين التربية وفكر النهضة، بقيت أفكار النهضة وطموحاتها أسيرة النخب السياسية والصفوة الاجتماعية، التي لم تستطع أن تشكل وعياً جماهيرياً عاماً بقضايا النهضة ومفاهيمها."[1] لكن استحضار الأنموذج الياباني في مشروع تربوي عربي وإسلامي يطلب التركيب حثيثاً، نراه عملاً جريئاً ونوعياً، فالكثرة من الباحثين العرب والمسلمين يتأفّفون من ربط اليابان الوثنية بالإسلام والتوحيد، بحجة أنَّ الإفادة من اليابان الوثنية هي مجرد إعادة غير شرعية وتراجع إلى الخلف، خلافاً لما نراه أنها إفادة مشروعة وتدافُع بطريق الأمام، ونعتقد أنَّ الإفادة من أجل التدافع تشكل الإضافة النوعية في عملنا.

والإضافة النوعية هنا تفرضها طبيعة المشروع التربوي العربي والإسلامي المركَّب، الطبيعة التي تقرأ النماذج التربوية الإنسانية قراءة معرفية في إطار قيم الفلاح؛ لأنَّ المشروع التربوي العربي والإسلامي المركَّب يقف مشروعاً يمشي يقظاً واثق الخطوات غير قابل للسقوط والاحتواء بحكم بنيته الدينية والفكرية والبيئية، ولكنه يضطر للاستفادة من الآخر في تلمس الثغرات وسدها. ويبدو النظام التربوي العربي والإسلامي الأصيل لا يعوزه الإبداع إنْ هو ساعد على تحرير قدرات الأمّة؛ ولكنه يفتقد طريق بذل الجهد في إطار قيم الجماعة، وذلك هو الطريق الأنسب إلى عالم الإبداع أو أنه مسدود المسالك؛ إذ نعتقد أن

(١) وطفة، علي أسعد. "معادلة التنوير في التربية العربية: رؤية نقدية في إشكالية الحداثة التربوية"، في: **التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي**، مجموعة من المؤلفين، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ٢٠٠٨م، ص٧٠.

الأنموذج الياباني التربوي المركَّب من بذل الجهد القيمي الجماعي والإبداع الفردي يشكل أحد أهم هذه الطرق، ولكن بالتأكيد ليس هو أفضل الطرق، وإنْ وقف معظم الباحثين مشدوهين أمام تصميم هذا الطريق التربوي الياباني المركَّب؛ لأنهم طلبوا الإفادة من الإبداع لذاته، وتغاضوا عن الإفادة من الجهد المرفق بالقيم الذي صنع هذا الإبداع.

نقابل في عملنا هذا، الإفادة من الأنموذج التربوي الياباني المركَّب بمشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب يمتلك وسائل التدافع القيمي والإبداعي، سبق أن اكتسبها من خبرات الحضارة العربية الإسلامية في أيام مجدها، ويراهن في الحال على تكثيف الجهد الجماعي القيمي لاسترجاع ما قد ضاع، وهو ما قد ينجم عنه التجاوز من قِبلنا للآخر. وهي، أيضاً، إضافة نوعية ليس للمشروع التربوي العربي والإسلامي المركَّب وحسب؛ ولكن لمن يعنيه الإفادة من المشروع عملياً.

أما عن الاقتراحات التي جاءت في هذا الكتاب فقد تكون شكلاً من أشكال التوصيات والنصائح، وقد ترقى أيضاً إلى مستويات التطبيق إذا توافرت لها إرادة سياسية وحضارية. جميلٌ أنَّ بعضَ الكتابات التربوية العربية تبحث عن الدروس المستفادة من الغرب، وهذا شأنها في رؤيتها للحلول التربوية في عالم متداخل ومتشابك، وفي شرعنا أيضاً ما يحث على البحث عن حلول منهجية من تجارب عالمية أخرى ناجحة ذهبت بعيداً وأتت بجديد؛ فتكون لنا هذه التجارب حالة ندرسها أو أنموذجاً ناجحاً نتدارسه. مع الأخذ بعين الاعتبار أن لليابان خلفية استعمارية سيئة في ماليزيا، ومع ذلك لم تقف هذه الخلفية التاريخية للوحشية اليابانية عائقاً للإفادة من اليابان المعاصرة؛ إذ توافرت لماليزيا قيادة سياسية حكيمة وإدارة تحسن تحريك خيوط التغيير والاستمرارية، إضافة إلى الاعتذار الرسمي العملي الذي أبدته اليابان تجاه من سبب لهم الأذى في دول جنوب شرق آسيا، وهو ما جعل التعامل مع دول جنوب شرق آسيا، ومنها ماليزيا، يحدث بأريحية متحررة من العقدة النفسية التاريخية.

لم تكن ماليزيا أو حتى نحن في عملنا هذا، من المعجبين المتعصبين للتجربة اليابانية الغنية والباذخة؛ إذ سنسرد ملاحظات ختامية نقدية في الفصل السادس نعرض فيها بعض

السلبيات التي شابت التحديث والمشروع التربوي المركَّب في اليابان؛ مع تأكيدنا أن هناك مساحات مضيئة في التجربة التربوية اليابانية المركَّبة يفترَض الاستنارة بها. أما عن الفضاءات المضيئة في تجارب العالم الإسلامي القديم والحديث فهي أوسع، بل وأنفع وتحتاج إلىٰ من يبقيها مضيئة عسىٰ أن يستنير بها العالم العربي والإسلامي؛ لأن الآخرين ليسوا بحاجة إلىٰ الاستنارة بها ما ظل أصحابها في سبات عميق هو أحوج إلىٰ الظلمة منه إلىٰ النور.

هناك اختلاف كبير بين الشخصية اليابانية والشخصية العربية الإسلامية في مسائل بسيطة، لكنها عميقة ونوعية تصنع الفارق، مثل: قيم التنظيم، والنظافة، والدقّة، والثقة، واحترام المواعيد، والانسجام، والتناغم، والانضباط. تقف هذه الهوة السحيقة بين الشخصيتين عائقاً أمام تحصيل الدروس والعبر من الناجحين علىٰ نحو تطبيقي مفيد، وقد تكون هذه المعاني السامية والصفات النبيلة في الشخصية اليابانية لا علاقة لها بالدين كما سنناقش في ثنايا فصول الكتاب؛ إلا أنّ لها علاقة برؤية اليابانيين لأنفسهم ولغيرهم. صحيح أنَّ اليابانيين جلبوا هذه القيم من بيتهم القديم، وشرعوا في العمل بها في عصر لا يقيم وزناً للقديم، وصحيح أنَّ المسلمين اكتسبوا هذه القيم من تطبيقات القرآن الكريم والسنّة النبوية وتراث الأسلاف، ولكن هذه التعاليم الشريفة لم تعد لها مصداقية عملية أو علىٰ أقل تقدير لم تعد مفعّلة. وإذا سلّمنا جدلاً بأن الدين غير مفعّل في اليابان والأمم العربية الإسلامية؛ فلماذا ما تزال هذه القيم تشكّل سر نجاح اليابانيين في حياتهم ومواقفهم، ولا تكاد الأمم الأخرىٰ الناجحة تجاريهم وتحاكيهم لاسيما في فن الإدارة؟ ما من شك في أن هناك إجابات مباينة حول أسباب نهضة اليابان؛ إلا أنّي أناقش هنا بأنَّ الكدح أو بذل الجهد في إطار قيم الجماعة يصنع الفارق النوعي بين الشخصية اليابانية والشخصية العربية الإسلامية.

ومن ضروب المثال أنّ الشخصية العربية الإسلامية، ولا سيما المتعلّمة، لا تبذل جهداً في الالتزام بالمواعيد أو احترام الوقت الذي هو من صلب القيم الإسلامية علىٰ مستوىٰ العبادة والمعاملة؛ والسبب في هذا الإخلاف هو أنه ليست هناك قابلية للتغلّب علىٰ النفس، وهي أيضاً من صلب القيم الدينية. وألفينا هذه النفس تنتقم من الذي خالف لها الموعد؛

فتدخل مخالفة المواعيد وقلة احترام الوقت في صلب قيم الجماعة، وتضحىٰ عادة مجتمعية، ثم تغدو ثقافة (أمّتية)، وأيّ بذل للجهد في إطار هذه القيم المجتمعية السلبية يكون كمن يحسب أنه يحسن صنعاً. ومثل هذا الحال، ينطبق أيضاً علىٰ الانضباط في مؤسسات الدولة العسكرية والمدنية؛ فهو انضباط غير مركّب بين الذين هم في أعلىٰ السلّم الوظيفي والذين هم في أسفله؛ إذ تكون ضغوط الانضباط عليهم أشد وأقسىٰ، ولكن لمّا يتحرر الأسفلون من المراقبة يتراخىٰ انضباطهم، وذلك بخلاف حياة الساموراي في انضباطهم مع أنفسهم ومع غيرهم؛ إذ استمرت معهم هذه القيم، وهم قد غدوا مدرّسين في عهد ميجي ورجال أعمال ناجحين، انطلقوا من الصفر فحصل لهم التوفيق لحسن انضباطهم، بل تغلّبوا أيضاً علىٰ قوىٰ عظمىٰ كالصين وروسيا؛ وهل يأتي هذا التوفيق من غير بذل الجهد في إطار قيم الأمّة؟ هذا ما ستناقشه فصول الكتاب.

جاءت فصول الكتاب الستة مباينة إلىٰ حدّ ما من حيث الحجم، بخلاف الفصلين الرابع والسادس اللذيْن تضاعف حجمهما؛ نظراً إلىٰ أن الفصل الرابع يتطرق إلىٰ واقع التربية المركَّبة في اليابان المعاصرة؛ إذ تعني المعاصرة انفجار المعلومات وتعدد المنظورات، وحصول أزمة في التعامل أو التحكم في الموضوعات، كما يبسط الفصل السادس والأخير الاقتراحات ويناقش الدروس المستفادة؛ وهو ما يجعل المناقشة مفتوحة وممدودة.

بقي أن نشير إلىٰ أن كتابنا عن التربية اليابانية المركَّبة جاء لتكملة ما بدأناه من دراسات حول التنمية في اليابان بخاصة والتنمية المركَّبة بعامة؛ يحدونا الإيمان العملي بأن الاستثمار في رأس الإنسان سابق علىٰ الاستثمار في رأس المال، وإلا حصل الخطأ في تلمس الطريق إلىٰ النهضة كما هو الحال والمآل.

الفصل الأول:

الخبرات العملية المكتسبة من التربية والتعليم

سياق ثقافي ياباني موجز

مدخل:

وإذْ لا نكرّر أنفسنا، فإنه بادٍ أننا في مؤلفنا السابق[1] قد تطرقنا إلى العزلة اليابانية؛ إذ أشدنا بأهميتها في تحصيل الاستقرار السياسي والاجتماعي لليابانيين في عهد أسرة توكوغاوا Tokugawa التي حكمت اليابان في الفترة (١٦٠٣ - ١٨٦٨م)، وكنا حكمنا بفاعلية الإقطاع التوكوغاوي في مجالات إنمائية تتصدر التربية والتعليم طليعتها. وكنا وقفنا، أيضاً، على مدى إسهام دينامية التنوير لعهد ميجي Meiji في الارتقاء بفاعلية فترة توكوجاوا، والحرص على تحسين مستواها بعد الإفادة من محتواها؛ فلم يجفف ميجي منابع عهد توكوغاوا، ولم يلغ كل إنجازات العهد السابق التي أتت أكلها في الـ باكوماتسو Bakumatsu، وهي الفترة الانتقالية التي شهدت الإنجازات الفعلية لحكومة توكوغاوا التي شارفت نهايتها في سنواتها الأخيرة (١٨٦٨ -١٩٥٤م)، وتحديداً بعد إنذار القائد الأمريكي بيري عام ١٨٥٣م؛ إذ كانت حكومة توكوغاوا تكافح من أجل ترجمة مكتسبات التربية والتعليم إلى مهارات وخبرات عملية تدفع بها الإنذار الأمريكي الذي كان من مطالبه انفتاح اليابان على العالم طوعاً أو كرهاً.

من وجهة أخرى، كنا قد عرّفنا باليابان من الناحية الجغرافية والتاريخية في مؤلفنا الأسبق،[2] وما نقوم به هنا هو التركيز على الجانب التربوي، وعرض بعض من ملامح نهوض التربية والتعليم في اليابان في سياق ثقافي تاريخي موجز يقتصر على عهديْ توكوغاوا وميجي،

---

(١) يوسف، ناصر. **مسالك التنمية المركَّبة: الأنموذج الياباني والمستقبل العربي**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠١٩م.

(٢) يوسف، ناصر. **دينامية التجربة اليابانية في التنمية المركَّبة: دراسة مقارنة بالجزائر وماليزيا**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ٢٠١٠م.

وفهم فكرهما التربوي في السياق التاريخي لعصرهما؛ إذ ألفينا البيئة في تينك الفترتين ملائمة للتأسيس الثقافي والنهوض بالتربية والتعليم؛ وهذا ما نعنيه بالسياق الثقافي التاريخي؛ أي وصف تاريخ التربية والتعليم في اليابان من منظور التاريخ الثقافي للعهدين الناضجين، إنهما فترتان مؤسِّستان لكل إنجازات لاحقة، وإن ما جاء بعدهما هو مجرد تراكم للفكر التربوي والثقافي المتنوع والمتعدد الذي تطور بظهور مفاهيم عالمية جديدة حول طبيعة الغرض العملي من التربية والتعليم.

أولاً: عهد توكوغاوا: التأسيس للتربية والتعليم من أجل استدامة السلام

كما هو معلوم، وليس بحاجة إلى التوثيق، أن أسرة إياسو توكوغاوا حكمت اليابان مدّة ثلاثة قرون تقريباً، من مستهل القرن السابع عشر إلى ستينات القرن التاسع عشر الميلادي. وكان الحاكم العسكري المندوب عن أسرة توكوجاوا يطلق عليه لقب الـ شوغون Shogun، وهو لقب يعادل منصب الملك في أوروبا الإقطاعية؛ إذ كان الـ شوغون يحكم نيابة عن الإمبراطور الرمز وقتئذ الذي أبدى موافقته على ذلك. أما الـ باكوفو Bakufu فهي الحكومة المركزية الإقطاعية. عرفت اليابان، أيضاً، مقاطعات كانت تحت حكم الأمراء الإقطاعيين أو الـ دايميو Daimyo، ويعني اللقب الكبير، كما كانت لهذه المقاطعات حكومات محلية يطلق عليها الـ هان Han؛ وهو ما يعني أن الحكم في عهد توكوجاوا كان حكماً مركزياً – محلياً تحت مسمى نظام الـ باكو هان ساي Baku-han-sei؛ أي أن الحكومة المركزية كانت سلطوية وليست شمولية، وكانت الحكومات المحلية مستقلة في قراراتها، ولكن بالمقابل كانت تدفع حصة معلومة من الأموال والأرز للحكومة المركزية في إيدو عاصمة اليابان في عهد توكوغاوا، وهي المدينة المعروفة اليوم باسم طوكيو.

١- الثقافة الإقطاعية: بدايات التنوير:

قد يكون من فرط البداهة التذكير بأن المفاهيم الإقطاعية انغرست عميقاً في تربة المجتمع الياباني القديم والحديث؛ إذ هيمن التعليم الكونفوشيوسي في عهد توكوغاوا وشكّل أساس الفكر الياباني لاحقاً؛ نظراً إلى إسهام تعاليم كونفوشيوس –الثقة والولاء والبنوية والطاعة

والعمل- في إرساء السلام السياسي والاجتماعي، فالكونفوشيوسية القديمة التي كانت سائدة في عصر نارا Nara في القرن السابع الميلادي، جددت في نظامها الفكري والمعرفي في عهد توكوغاوا في القرن السابع عشر الميلادي، وكرّست جهودها لتحقيق السلم الاجتماعي والنظام؛ فأقبل عليها الرهبان في المعابد وتكيّف نظامها الأخلاقي الجديد مع البوذية ديانة العامة؛ وهو ما أفرز جيلاً ماهراً من البوذيين الكونفوشيوسيين المتعلّمين على مستوى النبلاء والعامة. ويبدو ميل نظام توكوغاوا إلى الكونفوشيوسية، بخلاف الشنتو والبوذية، يعود إلى طابعها العلماني، ولتناولها الاهتمامات السياسية والأخلاقية التي كانت تفترِض توافر الحكمة في الحاكم، كما ساعدت الكونفوشيوسية على تنمية الشخصية الأخلاقية لأعضاء الطبقة الحاكمة.

وفي هذا السياق، كانت (الكونفوشيوسية الجديدة أو المجددة التي سيكون لها دور كبير في تحديث اليابان لاحقاً)[1] تنساب عميقاً في مؤسسات الدولة الثقافية والسياسية والاجتماعية، وتحولت قوانينها إلى سلوك مؤسسي وظيفته استدامة عملية السلام عبر تثقيف الحكام والأمراء الإقطاعيين وترشيد نظامهم السياسي، وتعزيز القيم الأخلاقية الكونفوشيوسية. ومن ثم، تمهيد الطريق للتطور الثقافي؛ إذ ساد التعليم الأخلاقي وانداحت الثقافة الشعبية في مجتمع شكل فيه الفلاّحون ٩٥ بالمئة من السكان؛ وهو ما أفضى إلى انتشار المؤسسات التعليمية على نطاق واسع شمل كل طبقات المجتمع العليا والدنيا.

وقد علِمنا من المصادر التاريخية أنّ الـ شوغون عارض الأفكار الأجنبية وقمعها، ولكن بالمقابل تسامح مع الكتب التي لا تحمل طابعاً دينياً، والمقصود هنا تلك الكتب الدينية المسيحية ذات المحتوى الديني التخريبي، في حين كانت الكتب العلمية الغربية والمؤلفات الأدبية الصينية تأخذ طريقها إلى النخبة وكبار الساموراي؛ فألفينا بوادر التنوير أو الانفتاح قد انجلت ابتداء من عام ١٧٢٠م تاريخ رفع القيود عن استيراد الكتب؛ إذ كانت نسبة عالية

---

(١) الكونفوشيوسية القديمة تعني الدفاع عن الحق ورفض الباطل، أما الكونفوشيوسية الجديدة فتعني إخضاع الأشياء للعقل والمنطق.

- See: Bell, Daniel A. *China's New Confucianism: Politics and Everyday Life in a Changing Society*, Princeton: Princeton University Press, 2008.

من اليابانيين يعيشون في المدن الكبرى (٥-٧ بالمئة من السكان)، بينما في أوروبا كانت النسبة ٢ بالمئة. وألفينا إيدو موقع طوكيو الحالية -التي يبلغ عدد سكانها أكثر من مليون- كانت أكبر مدينة، وكانت أوساكا وكيوتو وناغويا من المدن الكبرى أيضاً.[1] بالإضافة إلى ذلك، كان لظهور المطابع دور تاريخي وثقافي في استنساخ هذه الكتب على نطاق واسع، وهو ما شجع على انتشار القراءة والكتابة التي كان الغرض منها إتقان الحروف الصينية؛ الأمر الذي كان يبشر بولوج عصر جديد لمحو الأمّية.

استمرت أسرة توكوغاوا في استعادة هوية مؤسسها بوصفه رجلاً مثقفاً؛[2] إذ راهن عهد توكوغاوا على أهمية التعليم في الحفاظ على مكتسبات السلام؛ وهو ما دفع إلى توسيع نطاق المدارس الإقطاعية التي تركز على تدريس الأدب الصيني الكلاسيكي للساموراي ولعامة الناس في المدارس الإقطاعية أو مدارس هانكو Hanko التي كانت تخضع لمراقبة الـ شوغون، وتشترط استخراج تصاريح من أجل التدريس فيها، إضافة إلى المدارس العامة أو الـ تيراكويا Terakoya بوصفها مؤسسات أو مراكز للتعلّم المجتمعي المنتشرة بكثافة، والتي كان من الصعب على الـ شوغون التحكم في معلّمي هذه المدارس؛ فكانوا يدرّسون من غير تصاريح؛ ولكن الحسّ بمسؤولية التدريس كان حاضراً على الدوام لدى المعلّمين في كلتا المدرستين.

أسهمت هذه المدارس، وغيرها، في توعية أفراد المجتمع وإكسابهم مهارات القراءة والكتابة -كما سنرى لاحقاً- وكانت نسبة الإقبال عالية في المدارس العامة التي أقيمت في المعابد، سواء من أبناء الساموراي أو أبناء العامة، ثم تطورت إلى مؤسسات عامة تركز على فن الخط، إضافة إلى تعلّم الحساب الذي يفيد أبناء التجار؛ إذ "تم إنشاء ٢٧٠ مدرسة إقليمية،

---

(1) Ellington, Lucien. "Tokugawa Japan and Industrial Revolution Britain: Two Misunderstood Societies", *Social Education*, 77 (2), 2013, p. 74.

(2) See: Pitelka, Morgan. "The Empire of Things: Tokugawa Ieyasu's Material Legacy and Cultural Profile", *Japanese Studies*, Vol. 29, No. 1, 2009, p. 20.

الهدف منها تلقي الطفل التدريب والانضباط في مواقفه وحياته،"[1] وكانت هذه المدارس العامة تنافس أوروبا في نوعية التعليم والمعلّمين وقتذاك. وإذ ألفينا فجوة التعليم قائمة بين الإناث والذكور، والنبلاء والعامة؛ فإن الإناث تلقيْنَ تعليماً مناسباً وغنياً بخلاف المجتمعات الإقطاعية في أوروبا؛ إذ كانت نسبة تعليم المرأة متدنية مقارنة مع اليابان. وشهدت اليابان في عهد توكوغاوا "نضجاً ثقافياً حقق مستوىً عالياً من الإلمام بالقراءة والكتابة مقارنة بالغرب، وكانت نسب معرفة القراءة والكتابة للرجال بين ٥٠ إلى ٨٠ بالمئة ، وكانت ٢٠ بالمئة للنساء؛ وهو ما شجع على محو الأمّية بسبب هيبة التعليم الصيني الكونفوشيوسي الجديد، وانتشار مدارس المعابد إلى جانب المدارس الخاصة والمدارس الإقطاعية؛ مما أسهم في انتشار المعرفة بالقراءة والكتابة.[2] أما التعليم المدرسي الرسمي الذي اتخذ من التعاليم الكونفوشيوسية منهجاً له؛ فكان يهدف إلى تربية الساموراي وتدريبهم على اكتساب المهارات كونهم يشكلون بنية المجتمع الإقطاعي، إضافة إلى أن المدارس وقتئذ لم تقف على منهج معياري محدد؛ وإنما كان من اهتماماتها التركيز على التربية الأسرية، والحاجات اليومية، والتعليم السليم أو المناسب لأوضاعهم الاجتماعية. وكانت لديها مقررات دراسية، مثل: كتاب الفلاّح، وكتاب زيادة أرباح الفلاّح، وكتاب الزراعة، وكتاب التجارة، وكتاب الحساب، وكتاب فنون الدفاع عن النفس، وكتاب الجغرافيا، وكتاب التاريخ، وغير ذلك.

ومردّ هذا النموّ في نسبة القراءة والكتابة لدى اليابانيين إلى مدى تركيزهم على التعليم بوصفه تلقيناً يهتم بشكل خاصّ بنموّ الأطفال نمواً طبيعياً؛ فلم يكن لليابانيين ميل إلى المناقشة والبحث في الأمور النظرية التجريدية؛ وهو ما جعل الإقبال واسعاً لتلقي المبادئ الأساسية في القراءة والكتابة المسموح بها في المجتمع الإقطاعي، لا سيما أن عهد توكوغاوا كان عهداً إقطاعياً فلاحياً يشجع أفراد الشعب على تلقين مبادئ تعليمية تعينهم على خدمة

---

(1) Das, Ajoy Kumar. "Tokugawa Education System: To Build Up Modern Education in Japan", *International Journal of Social Sciences*, 8 (1), March 2019, p. 37.

(2) Surya, Riza Afita and Kaluge, Teresa Angelina. "The State of Women’s Education at the Beginning of Tokugawa Shogunate (1603-1651)", *IZUMI Journal*, Vol. 10 , No. 1, 2021. p. 122.

الأسياد الإقطاعيين؛ فهو تعليم فلاحي للتكيف مع الأوضاع السائدة التي تستدعي مسايرة العصر؛ إذ "من المثير للاهتمام أن سلسلة من الدراسات حول تاريخ توكوغاوا التعليمي، توصّلت إلىٰ وجهة نظر فريدة في نوعها، ترىٰ أن التربية اليابانية التقليدية ركّزت بشكل عام علىٰ التبشير بأساليب التعلّم للمتعلّمين، بينما في الفكر التربوي الغربي فقد تمت صياغة أصول التدريس لشرح طرق التدريس للمعلّمين. ومن الواضح أن الفكر التربوي في عهد توكوغاوا تأسس علىٰ أساس الاهتمام الأساسي بـ (التعلّم) وليس (التدريس)،"[1] فالساموراي الذين تعلّموا تعليماً نوعياً كان تعلّمهم لغرض خدمة الـ شوغون والـ دايميو، وكذلك أبناء الفلاّحين والتجار كان توجيههم لخدمة الأسياد الإقطاعيين؛ فلم تكن هناك أنشطة تعليمية متنوعة تعزز من المشاركة والانفتاح؛ لأن الهرم الكونفوشيوسي كان قد وضع تراتبيته الصارمة، إضافة إلىٰ أن الكونفوشيوسية ساعدت علىٰ استمرار الحال كما هو عليه ما دامت غاية السلام قد حصلت. فهذا التعلّم النوعي، كان يترجم التطلعات الثقافية للمجتمع الإقطاعي، ولكن لم يكن جاهزاً لخلق نخبة متعلّمة معارضة للوضع الإقطاعي السائد أو حتىٰ التفكير في إصلاحه.

تعود بدايات تشبث اليابانيين بعلوم الغرب إلىٰ كتاب التشريح الألماني؛ نظراً إلىٰ ما كانوا عليه من تفوق في الطب التقليدي جراء احتكاكهم المعرفي بالمؤلفات الصينية، فقد آمنوا ببراعة الطب الصيني الذي لا يُضاهىٰ. ومن ثم، اتخذوا الطب الصيني التقليدي محراباً لهم في التعلّم والتدريس، ولمّا احتكوا بالطب الغربي ألفوه متفوقاً علىٰ الطب التقليدي الصيني؛ وهو ما جعلهم يقبلون علىٰ الطب الغربي؛ فكان كتاب التشريح الألماني الذي جلبه التجار الهولنديون عام ١٧٧٤م المحاولة الأولىٰ لجعل العلوم الغربية في متناول اليابانيين؛ إذ خفف نظام توكوغاوا القيود علىٰ الكتب العلمية الغربية عام ١٧٢٠م، بينما جرمت الصين دخول هذه الكتب ابتداء من عام ١٧٣٦م. ففي العام ١٧٩٥م "اجتمع في اليابان ٣٠ من دارسي العلوم الغربية (الرنغاكو) للاحتفال برأس السنة حسب التقويم الشمسي الغربي لأول مرة

(1) Yamamoto, Masami. "A Historical Survey of the Studies on Tokugawa Educational Thought in Japan: Trends and Issues", *Educational Studies in Japan*, No. 4, December, 2009, p. 9.

في تشيراندو، وهي أكاديمية أسسها أوتسوكي جينتاكو في إيدو... وتصاعدت وتيرة انتشار العلوم الغربية في اليابان بسرعة بعد عام ١٨٥٣م؛ ففي العام ١٨٦٨م كانت الرياضيات تدرس في ١٤١ من أصل ٢٤٠ مدرسة تديرها الدولة عبر البلاد، والعلوم الغربية في ٧٧، والطب في ٦٨، والفلك في ٥ مدارس، وفي العام ١٨٥٣م بلغت نسبة المدارس التي تضم دوائر علمية ٥٣ بالمئة من مجموع المدارس في اليابان."[1] وقد وضعت مثل هذه التحولات الجذرية في نهاية عهد توكوغاوا الحجر الأساس للمدارس الحديثة لاحقاً.

بدأت نقطة الزيت تتوسع على سطح بحيرة بتعبير سوغيتا جينياكو (١٧٣٣-١٨١٧م)، وهو يصف الحالة التي كان عليها توهج النخبة اليابانية، ومدى تعطشهم للمعارف الغربية. وقتذاك "اجتمع دارسو العلوم الهولندية في إيدو في عامي ١٧٩٦ و١٧٩٨م، وحضر هذين الاجتماعين ١٠٤ دارساً (مع تعداد الذين حضروا الاجتماعين مرة واحدة). ومن بين ٦٧ منهم الذين نعرف مهنتهم، كان هناك ٣٤ طبيباً (٢٦ طبيباً حكومياً و٨ أطباء يعملون لحسابهم)، و٧ زعماء مقاطعات (دايميو) و٧ تابعين للشوغن أو لأسياد المقاطعات و٦ مدنين و٣ مترجمين و١٠ من مهن أخرى مختلفة. تشير هذه الأرقام إلى أنه في ذلك الوقت كانت الطبقة الإقطاعية وطبقة أهل الفكر قد بدأتا تتباعدان. فيما تشير إحصاءات أخرى إلى أنه في ١٠٨ سنوات بين عامي ١٧٤٤ و١٩٥٢م ترجم ٥٠٠ كتاب غربي بوساطة ١١٧ دارساً يابانياً،"[2] ولهذه الخطوة الكبرى في عالم الترجمة آثارها العميقة في الثقافة اليابانية، التي أطلقت الروح اليابانية القوية من وثاقها.

وفي بدايات عهد توكوغاوا كانت هناك بعثات علمية اقتصرت على الملاحظة العلمية، ورسم الخرائط والمسح الجغرافي؛ إذ شكّلت المخاوف الأمنية أحد أهم الدوافع إلى الانخراط في هذه المشاريع الاستكشافية، وليس بهدف التوسع الإقليمي أو السعي وراء المصالح الاقتصادية.[3] وتمكنت النخبة في عهد توكوغاوا الذهبي من الإحاطة بالعلوم الغربية عام

(١) هي، لو وان. "المعرفة الغربية والمايجي إيشين"، في: **نهضة اليابان: ثورة المايجي إيشين**، ناغاي ميتشيو وميغال أوروتشيا (محرران)، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط٢، ١٩٩٦م، ص ٢٣٦.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٣٥.

(3) Svambaryte, Dalia. "Scientific Expeditions in Tokugawa Japan: Historical Background and =

١٧٢٠م. ومع أن التجار كانوا في المرتبة الأخيرة في الهرم الاجتماعي الكونفوشيوسي؛ فإنهم "تأثروا بعمق بالكونفوشيوسية، وعملوا بجدّ وبلا حدود، وقدموا منتجات للمستهلكين تتميز بجودة عالية. ومع أنهم كانوا الأقل احتراماً عند الـ شوغون؛ فإنّ الحكومة أدركت قيمتهم، وفي العام ١٧٢٧م منحت لهم الإذن بافتتاح أكاديمية تجارية في أوساكا؛ إذ غدت الأكاديمية مركزًا تجارياً مرموقاً لدراسة الأعمال والاقتصاد السياسي، وكان أشهر المعلّمين فيها من التجار الكونفوشيوسين."[(١)] وفي العام ١٨٥٠م استوعب نخبة اليابان من المهنيين المعارفَ العسكرية الغربية؛ فتمكنوا من صناعة المدافع والسفن البخارية، ثم تلتها بعثات علمية إلى الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا ما بين عام ١٨٦٠م إلى نهاية عهد توكوغاوا عام ١٨٦٨م، وكان الهدف من ذلك هو الاطلاع على إنجازات الحضارة الغربية من كثب.

وتأسس معهد اللغات والترجمة الذي درّس اللغات الهولندية والإنجليزية والفرنسية والألمانية، إضافة إلى دراسة العلوم الغربية؛ ففي "العام ١٨٥٥م، أسست الباكوفو الـ (بانشو شيرابيشو)، وهو معهد لترجمة ودراسة وتعليم اللغات والعلوم الغربية، الذي كان من أهدافه اجتذاب الأشخاص المميزين في مختلف القطاعات. وقد شكّل هؤلاء فيما بعد، ولبراعتهم في اللغات البيروقراطية الجديدة التي استطاعت تجاوز المصالح والولاءات الإقطاعية للمقاطعات القديمة. وفي العام ١٨٦٢م سُمي المعهد بـ (يوشو شيرابيشو) ورُفع مقامه إلى مركز موازٍ لمعبد (الـ شوهايكو) الذي كان معتمداً في فترة الـ باكوفو لتعليم المبادئ الكونفوشية."[(٢)] وبذلك، تكون الكونفوشيوسية قد صهرت شخصية النخبة اليابانية في بوتقة نظرية أوسع شملت السياسة والثقافة والدين.

وفي عهد توكوغاوا كان الاعتماد منصبّاً على الطب والرعاية الطبية وحفظ الإنسان والمجتمع، كما زادت وتيرة الاهتمام بترجمة كتب الشؤون العسكرية لحفظ الوطن لا سيما في

= Results of Official Ventures to Foreign Lands", *Acta Orientalia Velnensia*, 9 (1), January 2008, p. 61.

(1) Ellington, "Tokugawa Japan and Industrial Revolution Britain: Two Misunderstood Societies", op. cit., p. 76.

(٢) ميتسوكوني، يوشيدا. "الإعادة وتاريخ التكنولوجيا"، في: **نهضة اليابان: ثورة المايجي إيشين**، ناغاي ميتشيو وميغال أوروتشيا (محرران)، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط٢، ١٩٩٦م، ص ٣٠٢.

المرحلة الانتقالية باكوماتسو. ففي الفترة (١٧٢٠-١٨٦٨م)[1] تُرجمت الكتب الحاسمة في مجالها، وقد بلغ مجموعها ٤٦٧ كتاباً مترجماً، وهي نسبة كبيرة لنخبة يابانية كانت تعيش في عزلة؛ فكانت العلوم العسكرية أكثر الموضوعات شيوعاً بين كل الأعمال المترجمة بعد الطب؛ إذ بلغ مجموع الأعمال العسكرية ١٠٣ كتب مترجمة، والطب ١٠٨، واللغة ٥٤، والأوضاع في البلدان الأخرى ٥١، والجغرافيا والمسح ٣٥، والرياضيات والفيزياء ٢٩، وعلم الفلك ٢٧، والسياسة والاقتصاد ٢٤، والكيمياء ١٩، والتاريخ الطبيعي ١٧.

كما توجهت عناية الإناث، في عهد توكوغاوا، إلى تنسيق الزهور وإدارة حفلات الشاي، وتعلّم فنون أخرى تليق بوضعهن الاجتماعي الإقطاعي، والحفاظ على دورهن الأنثوي بوصفهن زوجات وأمّهات. ومن هنا، اكتسبت اليابانيات صفات الأنوثة المثالية، والزوجة الفاضلة، والأم المعلّمة، والمرأة العاملة الداعمة لمشروع التنمية والنهضة؛ إذ غدت هذه الصفات عالقة بها ومستمرة معها. وعموماً، كان للمذهب البوذي زن ZEN تأثير عميق في تطور الفنون والحِرف في عهد توكوغاوا. كما تميزت إيدو بأسلوبها الثقافي المتنوع في فنونه وآدابه؛ فظهرت قصائد الـ هائيكو Haiku في القرن السابع عشر الميلادي لشاعر مشهور يدعى ماتسوؤو، وهي أشعار قصيرة لا تتجاوز حروفها سبعة عشر حرفاً أو ثلاثة أسطر، تعبّر هذه القصائد عن اللطف والتواضع في المجتمع الياباني. هذا إضافة إلى الفنون القتالية والأسلوب المختلف في الحياة العسكرية؛ فتنوعت طرق المحاربين مثل البوشيدو أو البوشي الشريعة اليابانية للفروسية والساموراي، ونتج عنها ثقافة صناعة السيوف والدروع وآلات الحرب؛ وهو ما عزز من اكتساب المهارات العالية في فنون الدفاع عن النفس التي كانت تعدّ جزءاً من برنامج التربية الأخلاقية؛ ولكن اقتصرت الأنشطة اللاصفية في عهد توكوغاوا على الذكور؛ فكان التقليد السائد هو تعلّم "فنون الدفاع عن النفس، التي شددت مدارسها على طهارة العقل؛ فالمرء إذا عرف عيوبه يمكنه هزيمة الآخرين، وإذا كانت إرادة

---

(١) المرجع السابق، ص ٢٩٠.

الرجل صحيحة ففي ذلك انتصاره النهائي؛"[1] وهو ما يعني أن التعليم في عهد توكوغاوا أولىٰ اهتمامه لتدريب الساموراي والنبلاء علىٰ التعاليم الكونفوشيوسية، التي اتخذوها أسلوباً للعيش والتعامل مع طبقات المجتمع؛ وكل أولئك قد أسهموا في النموّ الثقافي الإقطاعي، وانتشار التعليم التقليدي، وإغناء الثقافة الإقطاعية، وتعزيز التنمية التعليمية.

٢- تطور التعليم عبر البعثات العلمية في المرحلة الانتقالية Bakumatsu (١٨٥٣-١٨٦٨): التحديث في نطاق محدود:

كان (التحديث)[2] في مرحلة الـ باكوماتسو بادياً وقائمًا؛ إلا أنّه كان محدود النطاق نظراً إلىٰ مقاومة سلطة الـ شوغون لأيّ تغيير يمس المؤسسات السياسية والثقافية التقليدية، ولكن ظهور السفن الغربية علىٰ شواطئ اليابان عام ١٨٥٣م شكل دافعاً لتحديث التعليم والمؤسسات الأخرىٰ من قبل حكام المقاطعات لا سيما مقاطعتي ساتسوما وتشوشو لمواجهة التحديات السياسية والاجتماعية والعسكرية. ومن ثم، شهدنا أنه منذ "انعقاد المعرض الدولي في لندن عام ١٨٦٢م، بات من المعروف أن اليابان كانت بلداً يتمتع بنظام ثقافي فريد متكامل، وأنه لم يشهد في تاريخه أي تدخل أوروبي علىٰ الإطلاق، وكان غرس الحضارة

(1) Cave, Peter. "*Bakatsudo*: The Educational Role of Japanese School Clubs", *The Journal of Japanese Studies*, 30: 2, Summer 2004, p. 385.

(٢) كانت اليابان تستشعر التغيير الحاصل في العالم من غير التواصل المباشر معه؛ إذ كانت تعي حقيقة المسافة الشاسعة بين مؤسساتها الإقطاعية والمؤلفات الغربية المستوردة التي كانت نصوصها توحي بالجديد والتغيير الحاصل في الغرب. فمتىٰ كانت الحداثة إذًا؟ "بدأ تعبير (الحديث) Modern مرادفاً- بدرجة تزيد أو تنقص- لتعبير الآن أواخر القرن السادس عشر، وفي الأحوال كلها، فقد كان من المألوف أن يميز الفترات الزمنية التالية للعصور الوسطىٰ والعصور القديمة. وحين كانت جين أوستن تستخدمه بوصفه تصريفاً متميزاً، كان بوسعها أن تقدم له تعريفاً في اقتناعات بأنه (حالة من التغيير، ربما إلىٰ الأفضل)، لكن معاصروها في القرن الثامن عشر استخدموا (يحدِّث) و(الحداثة) و(حداثي)، دون حسّها الساخر، ليعنوا به التعصير والتحسين. وفي القرن التاسع عشر بدأ التعبير يأخذ مسحة ما هو مرغوب ونقدي إلىٰ حد بعيد." انظر:

- ويليامز، رايموند. **طرائق الحداثة: ضد المتوائميْن الجُدد**، ترجمة: فاروق عبد القادر، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ١٩٩٩م، ع٢٤٦، ص٥٢.

الغربية في مثل هذا البلد مصدر اهتمام كبير للعديد من المثقفين الأوروبيين."[١] طبعاً، لم تكن العزلة الطوعية لليابان في عهد توكوغاوا سلبية في تعاطيها مع العالم الخارجي، بل كانت عزلة للحفاظ على مكتسبات السلام الداخلي، فرضتها طبيعة المرحلة؛ نظراً إلى موقع اليابان البحري الذي تمنّع على الإرساليات التبشيرية التعليمية.

اقتصرت الإفادة من علوم الآخرين على منفذ ناغازاكي؛ إذ كانت التجارة مقتصرة على التجار الصينيين والكوريين، إضافة إلى التجار الهولنديين الذين لم يكن لهم نوايا تبشيرية واضحة، بل أسهموا في نشر العلوم والطب وعلم الفلك في أوساط المتعلّمين اليابانيين، وهي علوم منفصلة عن الدين، ولم يكن في نية حامليها زعزعة الاستقرار السياسي والاجتماعي. وكل أولئك أسهموا في تكوين نخبة يابانية متنورة لا سيما من الساموراي على اختلاف مراتبهم العليا والدنيا، الذين كان اهتمامهم منصبّاً على تحصيل العلوم الغربية.

في هذا السياق "نظمت الـ الشوغونات في عام ١٨٦٤م برنامجاً تدريبياً تقنياً للغة الفرنسية فيما يتعلق ببناء أحواض بناء السفن في يوكوسوكا."[٢] في وقت رفعت فيه سياسة الـ باكوماتسو شعاراً عملياً هو بناء جيش قوي يعمل على طرد البرابرة؛ إذ يرى فوكوزاوا "من الغريب أنه في عصر (طرد الأجانب) هذا بدا أن طلاب الثقافة الأجنبية يتزايد عددهم."[٣] وهو ما يعني أن النخبة الوطنية كانت واعية بنوع التحديات التي تواجهها إذا هم استمروا في التعامل مع الغربيين بعقلية قديمة.

في المرحلة الانتقالية، حصل تطور مشهود لمحتوى التعليم وأغراضه، ليس فقط ما تعلق بالتعليم التقليدي التلقيني، بل أيضاً في مجال التعليم العقلي والفكري، ونكران الذات والشعور بأهمية الوحدة والتدريب على مواجهة الجديد والتكيف معه؛ إذ "يمكننا أن نستنتج

---

(١) ميتسوكوني. "الإعادة وتاريخ التكنولوجيا"، مرجع سابق، ص ٣٠٥.

(2) Rhee, Song Nai. "Educational Modernization in Tokugawa Japan: The Case of Kagahan", *Comparative Education Review*, Vol. 14, No. 2, June 1970, p. 149.

(٣) حسين، كامل يوسف (مترجم). **سيرة فوكوزاوا يوكيتشي ومقدمة أعماله الكاملة**، أبو ظبي: المجمع الثقافي، ٢٠٠٢م، ص١٨١.

أن الفكر التربوي في عهد توكوغاوا لم يكن متطوراً، ولكن أدى دوراً في وقت لاحق فقط في صناعة فكر تعليم أصيل."[1] وعلى الرغم من أن معدلات القراءة والكتابة كانت مرتفعة بين الذكور والإناث على حدّ سواء في عهد توكوغاوا، إلا إن اصطدامه بالفكر الغربي أدى إلى ظهور مفاهيم جديدة حول معنى التعليم والمكانة التي ينبغي أن تتبوأها اليابان في المستقبل.[2] هذه العلوم الدقيقة مثل الطب والتشريح والفلك والفيزياء والكيمياء، وحتى العلوم العسكرية التي جلبها التجار الهولنديون خلقت الوعي لدى النخبة اليابانية، وجعلت رؤيتهم واضحة لما ينبغي أن تكون عليه اليابان، وذلك بفكر وقّاد ونفاذ بصيرة، وقادر على معالجة الأحداث بهدوء وتروّ، وتلك خصلة آسيوية تنضج الحاضر بهدوء على نار المستقبل؛ إذ كان الهدف من تحديث التعليم في اليابان هو خلق أمّة مزدهرة وجيش قوي.

وبفضل العلم الغربي الهولندي تشكّلت لدى النخبة اليابانية عقلية هندسية ورياضية كلية تركيبية لا تخطئ في رسم ملامح العصر القادم، ولا تبطئ في التعاطي الواعي مع محمولاته واحتمالاته؛ إذ نلفي أحد رواد النهضة اليابانية الحديثة فوكوزاوا يوكيتشي F. Yukichi (١٨٣٥-١٩٠١م) قد تأثر برياضيات سانكوما وفلكية ياماغاتا،[3] وكان لهذه الثورة العلمية دور في تكوين نخبة الساموراي على اختلاف طبقاتهم؛ فقد رضعت من حليب معارف الغرب وثقافته، وظهرت انعكاساتها الإيجابية على الاقتصاد والسياسة والمجتمع. فالثقافة الشعبية كانت تأخذ طريقها إلى تصور يابان جديدة؛ لأنّ التعليم منح أفراد الشعب، لا سيما طبقة التجار، دفعة للتحرر الداخلي وامتلاك الوعي بالأشخاص والأشياء، ولم يعودوا ينظرون إلى عهد توكوغاوا نظرة تقديسية، بل لاحت لهم في الأفق بوادر خطأ في الهرم الكونفوشيوسي الذي قام عليه العصر الإقطاعي، وأفاد منه في إطالة عمره.

---

(1) Yamamoto, "A Historical Survey of the Studies on Tokugawa Educational Thought in Japan: Trends and Issues", op. cit., p. 9.

(2) Lokminaite, Simona. "Developments in female education of Meiji Japan, *as seen from Jogaku Zasshi's Editorials by Iwamoto Yoshiharo*", *Journal of Analele Universitati*, January 2015, p. 11.

(٣) تسوووه، ناجيتا. "الوعي المفاهيمي في المايجي إيشين"، في: **نهضة اليابان: ثورة المايجي إيشين**، ناغاي ميتشيو وميغال أوروتشيا (محرران)، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط٢، ١٩٩٦م، ص ١٤٩.

وبما أن القادم المفتوح لن يكون كالفائت المغلوق؛ فقد أسهم التعليم -على محدوديته- في مراجعة الذات، والبحث عن سبل للخوض في تقويض المسلّمات التي قام عليها نظام توكوغاوا المتأخر عن العلوم الحربية التي تفوّق فيها الغرب إلى جانب تفوّقه في مجالات معرفية أخرى كالاقتصاد والإدارة والقانون والسياسة. وكانت إرهاصات النخبة في عهد توكوغاوا تمهد لعصر جديد مختلف؛ فقد خلق التعليم لديهم الوعي بالتغيير، لا سيما الساموراي من ذوي الرتب الدنيا ممن انتقلوا إلى المدن والمعابد؛ فتحرر بعضهم من التبعية للإقطاعيين، واتخذوا من التعليم والتدريس مهنة لهم لكسب مصادر العيش، ففي فترة الـ باكوماتسو[1] زاد الإقبال على التعليم من جميع فئات الساموراي، وتنوعت المناهج في ظل توسع المدارس الإقطاعية، وتمّ توسيع هذه المناهج تدريجياً بإضافة الدراسات الصينية والدراسات اليابانية والغربية. وفي الوقت نفسه، تم التركيز على الدراسات الحربية؛ وهو ما خلق رابطة خاصة بين الدراسات الأدبية وفنون الدفاع عن النفس.

بعد إلغاء النظام الإقطاعي عام ١٨٧١م أصبحت المدارس الإقطاعية هي الأساس في ترسيخ الهوية التاريخية للتعليم الياباني، وهو الذي قامت عليه المدارس المتوسطة والثانوية المتزامنة مع الإصلاح التربوي في عهد ميجي. إلى جانب ذلك، شارك الأسياد الإقطاعيون في تعزيز التربية والتعليم في إطار التعاليم الكونفوشيوسية؛ لبعث الوعي بالوحدة والهوية. ومن ثم، العمل على انتشار ثقافة السلام بين الأسياد الإقطاعيين والفلاّحين؛ فأسِّست الجامعات والأكاديميات جنباً إلى جنب مع الترخيص للمكتبات التي تستورد الكتب من الصين وكوريا. أما النخبة اليابانية إلى جانب تضلّعها من الأدب الكلاسيكي الصيني فقد أولت اهتمامها بالمعارف الغربية؛ ففي "فترة الـ باكوماتسو، زاد عدد الإناث اللائي حضرن في مدارس الـ تيراكويا بشكل ملحوظ، كما تم إنشاء مؤسسات خاصة لتعليم الإناث. وفي كلتا الحالتين، ركزت المناهج على التفاصيل الدقيقة للفضائل الأنثوية."[2] وقد تطور تعليم

---

(1) Borriello, Giovanni. "Education in the Bakumatsu Japan (1853-1912), *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 1 (1), March 2014, p. 101.

(2) Ibid,. p. 100.

الإناث في اليابان بشكل سريع حتى قبل وصول الأسطول الأمريكي عام ١٨٥٣م؛ إذ كانت النساء مطلوبات بشدة للحصول على مزيد من العمل الأوسع نطاقاً.

وقد اكتسب اليابانيون عقلية رياضية وهندسية منذ أوائل القرن الثامن عشر الميلادي؛ وهو ما عزز من انتشار التجارة والتعليم والعلاقات المتزايدة بين التجار المتعلّمين والساموراي في المدن والمناطق الريفية التي تقطنها الطبقات العليا؛ إذ أفضى ذلك إلى رعاية المدارس الوطنية القائمة في المعابد تيراكويا، وجرت في تلك الفترة نقاشات حول الأدب الياباني القديم أو الفلسفة الكونفوشيوسية، وأصبح هؤلاء التجار والمزارعون المتعلّمون أتباعاً لمجموعة من المثقفين الذين شكلوا مدرسة التربية الوطنية. وكان موتوري نوريناغا M. Norinaga (١٧٣٠- ١٨٠١م) أحد رواد هذا التقليد العلمي ويتفاعل بإعجاب كبير مع الفكر الصيني؛ ولكن كانوا يستخدمون النصوص الكونفوشيوسية أسلوباً للانتقادات ودعوات للإصلاح التي أكدت أنه ينبغي على اليابانيين السعي وراء المعرفة بعبقريتهم الأصيلة، وليس بالطرق الصينية التقليدية.[1]

وتكملة لهذا المسعى النبيل، تفتق الوعي لدى المجتمع الياباني بأن الحِرَف مثل: التجارة ليست حرفة محتقرة أو متدنية، وقد انكب الساموراي الذين انتقلوا إلى المدن على تنبيه تلاميذهم إلى أهمّيّة التجارة في نهضة الأمّة في مجالات الاقتصاد، وتمويل المدارس والعناية بالمواهب من الأسر الفقيرة؛ وهو ما أدى إلى التشكيك في التقسيم الكونفوشيوسي الذي يجعل التجار والحرفيين في المراتب الأدنى في السلّم الاجتماعي، وآمنوا بأن هذا التراتب الاجتماعي كان عرضة للتأويلات السياسية الخاطئة، بل امتد ذلك إلى الوعي بالأخطاء العالقة بنظام توكوغاوا نفسه. كما آمنوا بأنّ مسيرة البناء والسلام في هذا العهد بحاجة إلى إعادة النظر فيها، وفي القوانين التي استندت إليها مثل القوانين الكونفوشيوسية، وكان للحسّ التاريخي، إلى جانب المعارف الغربية والبعثات العلمية، دورٌ في تعزيز هذه الشكوك

(1) Gordon, Andrew. *A Modern History of Japan: From Tukogawa Times to the Present*, Oxford: Oxford University Press, 2003, p. 43.

والمراجعات. ومن ثم، البحث لها عن قاعدة اجتماعية عريضة تحتضنها وتتبناها على مستوى الممارسة، وكانت هذه الإرهاصات تعبّد الطريق لعصر قادم.

تنامت المدارس الخاصة في فترة الـ الباكوماتسو؛ فألفينا فوكوزاوا يفتتح مدرسة لتعليم اللغات الأجنبية والعلوم الغربية؛ إذ جلب مؤلفات أجنبية أثناء رحلته إلى أوروبا عام ١٨٦٧م، كما أسهم في تأليف كتب حول الحرية والاستقلال والحضارة وتعزيز الوعي بالوطنية، لتوعية المجتمع الياباني بضرورة بناء يابان جديدة وإنسان جديد. وقد أدرك فوكوزاوا[١] أن التقدم التقني أسهم في ازدهار أوروبا، كما اعتقد أن التغييرات الثورية تبدأ بالمعرفة التي يكتسبها الناس؛ فعدّ التفكير مطلباً أساسياً لتحقيق تقدم مماثل في اليابان. وأثناء وجوده في لندن أرسل رسالة إلى صديقه تفيد بأن الأمر الأكثر إلحاحاً هو تعليم الشباب الموهوبين بدلاً من شراء الآلات والأسلحة، وقد آمن بأن الرهان على التعليم هو سرّ التقدم.

وجدنا في عهد توكوغاوا أنَّ السفر كان مقتصراً على أشخاص معينين، ولكن قبل سنتين من مجيء ميجي تم تنظيم السفر إلى الخارج عام ١٨٦٦م، وكان لحاكم ناغازاكي تأثيرٌ حاسمٌ في صياغة تفاصيل نظام جوازات السفر في اليابان للتجارة المحدودة مع الصين وكوريا أو للبعثات العلمية المنتقاة بعناية إلى الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا، والذي أفادت منه حكومة ميجي وقنّنته في العام ١٩٧٨م، وكان إدخال الجوازات في تلك الفترة تعبيراً عن الإذن بمغادرة البلاد لفترة محدودة، على الرغم من أن تنظيم جوازات السفر تم فرضه بحرية. وهناك تفسيرات أخرى بأن جوازات السفر كانت خاصة برجالات الدولة والبعثات العلمية؛ وذلك خشية من حصول انفلات في العمالة وهجرتها إلى الخارج، والقلق من التبعات الجنائية والإجرامية للمواطنين اليابانيين في الخارج.[٢] وقد أدى هذا التنظيم، في

(1) See: Shunsaku, Nishikawa. "Fukuzawa Yukichi (1835-1901)", *The quarterly review of comparative education*, UNESCO: International Bureau of Education, Vol. XXIII, No. 3-2, 1993, p. 497.

(2) See: Takahiro Yamamoto. "Japanese’s Passport System and the Opening of Borders, 1866-1878", *The Historical Journal*, 60, 4 , 2017, p. 1015-1017.

الفترة الانتقالية بين العزلة والانفتاح إلىٰ حصول انضباط في النشاطات التجارية والبعثات العلمية؛ فألفينا النخبة اليابانية تعود أدراجها بمجرد أن تنتهي من مهمتها العلمية، لا سيما أنَّ رواد البعثات العلمية كان التعويل عليهم حاسماً في إعادة البناء ونهضة اليابان.

وفي عام ١٨٦٠م أرسلت الـ باكوفو بعثة علمية إلىٰ الولايات المتحدة الأمريكية، ثم تلتها بعثات أخرىٰ إلىٰ دول أوروبا عام ١٨٦٢م، وفرنسا عام ١٨٦٤م، وروسيا عام ١٨٦٦م، ثم المشاركة في المعرض الدولي بباريس عام ١٨٦٧م. وقد خلصت هذه البعثات العلمية إلىٰ أنَّ الغرب متفوق في صناعة الأسلحة، ويفترَض من اليابان تطوير قدرات شبابها في مجالات التصنيع، وخلصوا أيضاً إلىٰ أن إنجلترا هي الأكثر تفوقاً في هذا المجال الحربي وفي السكك الحديدية والآلات الكهربائية والمستشفيات والمدارس ومصانع المدافع وأشياء أخرىٰ، وجاءت ألمانيا التي عدّوها متقدمة في مجال العلوم الطبيعية والطب في المرتبة الثالثة بعد إنجلترا وفرنسا. أما هولندا فهي بالنسبة إليهم متأخرة بالمقارنة مع دول أوروبا الأخرىٰ في مجالات التصنيع والعلوم التجريبية.

أرسلت مقاطعة تشوشو[1] التي كان لها الدور الحاسم في سقوط حكومة توكوغاوا (٥ طلاب) إلىٰ إنجلترا عام ١٨٦٣م، كانت مهمتهم دراسة العلوم البحرية واكتساب مهارات الملاحة وطرق التصنيع، بهدف تعزيز القوة العسكرية لمقاطعة تشوشو التي صدمها ظهور الأسطول الأمريكي علىٰ شواطئها، كما أرسلت مقاطعة ساتسوما مشرفيْن و١٥ طالباً إلىٰ هولندا عام ١٨٦٥م، ورامت هذه البعثة اكتساب التكنولوجيا العسكرية والعزم علىٰ بناء جيش قوي للحؤول دون وقوع اليابان تحت السيطرة الغربية. وفي عام ١٨٦٦م عندما أرسلت الـ باكوفو الدفعة الثانية من الطلاب إلىٰ إنجلترا، وكان عددهم ٢١ طالباً، كان بعضهم مقتنعاً بالحاجة إلىٰ الحصول علىٰ تعليم ليبرالي يشمل جميع العلوم وليس فقط العلوم الطبيعية، وفهموا أنَّ استجلاب التكنولوجيا العسكرية ينبغي أن يرافقه الفهم الواعي

---

(1) See: "Japanese Students in England and the Meiji Government's Foreign (Oyatoi): The People Who Supported Modernisation in the Bakumatsu -Early Meiji Period", *Discussion Paper Series*, Kwansei Gakuin Repository, No. 40, 2008, p. 10- 11.

لحضارة الغرب. وفي عام ١٨٦٧م أرسلت الحكومة ١١ طالباً؛ إذ نمت التجربة اليابانية في الدراسات الغربية واكتساب العلوم والمعارف بشكل أعمق، وتم توسيع أهداف البعثات والدراسات في الخارج، لاكتساب المعرفة العسكرية فقط.

بادٍ أن عصر توكوغاوا كان يستبق الحدث، ويحقق الشروط الحضارية لتحديث اليابان؛ فهو لم يعتمد على الغرب بشكل ينم عن التبعية في أمور السياسة والاقتصاد والصناعة والدين. ففي"اليابان ازداد عدد السكان، فقد بلغ في سنة ١٧٢١ نحو ثلاثين مليوناً، وظل الحال على حاله إلى العقدين السادس والسابع من القرن التاسع عشر. مع أن الإنتاج الزراعي استمر في نموّه، واستمر القطاعان الصناعي والتجاري في الاقتصاد الياباني في التوسع."[١] وكانت اليابان بعيدة جغرافياً عن الغرب؛ وهو ما جعلها مستقلة عن الغرب اقتصادياً وسياسياً، لا سيما أنَّ الكتب المستوردة من الصين وكوريا وقت العزلة كانت ترفع من الوعي بالتجاوزات الغربية الخطيرة في الهند والصين؛ وهو ما شكّل الوعي المبكر لدى النخبة في اليابان التي تعاملت مع علوم الغرب وليس التبعية للغرب. إضافة إلى أنَّ مسيرة التربية والتعليم من أجل السلام حالت دون سقوط اليابان في حرب أهلية في السنوات الأخيرة من خروج اليابان من عزلتها.

ثانياً: عهد ميجي: النهوض بالتربية والتعليم من أجل اللحاق بالغرب

نخطئ التقدير إذا سلّمنا بشيوع القول الغربي: إن عهد ميجي، بخلاف غيره، هو المنوّر أو الشاهد على عصر التنوير؛ إذ ألفينا عهد توكوغاوا الإقطاعي هو من حمل مشعل التنوير إلى العهد الجديد، وكل ما في الأمر أنّ عصر ميجي التقط هذا المشعل وقطع به شوطاً كبيراً أضاء به، ليس إيدو عاصمة توكوغاوا وحسب، بل جميع نواحي اليابان؛ فكانت الإضاءة أكمل وأشمل.

(١) توينبي، أرنولد. **تاريخ البشرية**، نقله إلى العربية: نقولا زيادة، بيروت: الأهلية للنشر والتوزيع، ١٩٨٦م، ج٢، ص٢٤٠.

عرضنا الإرهاصات الثقافية في عهد توكوغاوا وشهدنا كيف مهدت السبيل لأمر جلل لم تكن تنتظره، لكن كانت تستشعره نظراً إلى ما كان يحدث من تدخلات وتجاوزات غربية في الهند والصين، شهدتها بدايات القرن التاسع عشر الميلادي؛ إذ اطّلع رجالات توكوغاوا ونخبته على تفاصيلها من خلال المؤلفات الصينية، التي حملها التجار الصينيون والكوريون إلى اليابان عبر منفذ ناغازاكي، المسموح به للقيام بالنشاطات التجارية والثقافية. وقد أسرع عهد توكوغاوا -الذي كان يستشرف نهايته لحظة ظهور الأسطول الأمريكي سنة ١٩٥٣م- إلى ترجمة علوم الغرب على شكل إنجازات ملموسة لمواجهة الغرب بأسلحته المادية؛ فنلفي "اليابان قد عرفت تجربة مجتمع إقطاعي ناضج بمنأى عن أيّ تدخل خارجي. وبطبيعة الحال، فإن النظام الإقطاعي الياباني لم يكن مماثلاً للأوروبي من حيث التاريخ الاجتماعي والقانوني، لكن النضج الذي بلغه في المراحل السابقة للعصر الحديث مكّن اليابان من استيعاب المؤثرات الخارجية بنجاح وتحديث نفسها، ولم يكن بإمكان اليابان أن تتعامل بصورة صحيحة مع تأثير الغرب لو لم تشهد هي نفسها تغييرات سياسية واجتماعية أساسية، هذا التغيير هو (إعادة المايجي)."[١] أدت الكونفوشيوسية الجديدة في المرحلة الانتقالية دوراً أساسياً في جعل هذا التحول المجتمعي ممكناً وسريعاً، وصارت سائدة في قناعات العامة من الناس وعملت فيما بعد أساساً لإصلاحات جذرية، وبالفعل نقل عصر ميجي هذه المكتسبات والطموحات إلى مساحات حضارية أوسع وأنفع.

١- الاستمرارية الثقافية والتربوية على أسس جديدة في التغيير:

أثيرت في القرن الثامن عشر الميلادي أسئلة قلقة عن الدافع وراء السعي إلى المعرفة والبحث عن السبل المناسبة لتفعيلها وتنزيلها؛ إذ ساد "الصراع الفكري الذي قام في القرن الثامن عشر حول مفاهيم: المعرفة، والطبيعة، والتاريخ، والاقتصاد السياسي، أو ما اشتهرت تسميته بالحوار حول مفهوم الكايسي سايمين. تنظيم المجتمع وإنقاذ الشعب."[٢]

---

(١) تاكيشي، هاياشي. "من انتقال التكنولوجيا إلى الاستقلال التكنولوجي"، في: **نهضة اليابان: ثورة المايجي إيشين**، ناغاي ميتشيو وميغال أوروتشيا (محرران)، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط٢، ١٩٩٦م، ص٣١٤.

(٢) تسوووه، "الوعي المفاهيمي في المايجي إيشين"، مرجع سابق، ص١٣٣.

وفي ستينات القرن التاسع عشر شهد العهد الجديد عام ١٨٦٨م عودة الإمبراطور ميجي إلى الحكم؛ فكان الحدث الأكبر هو انتقاله من استكانة الرمزية إلى استطالة الشرعية؛ إذ "نقلت الحكومة الجديدة رسالة سيادية من الإمبراطور ميجي إلى سفراء ست دول؛ لإقامة علاقات دبلوماسية، وكان هذا بمثابة رسالة سيادية للإعلان عن عودة الحكم الإمبراطوري. وهنا حددت الحكومة الجديدة شرعيتها بالإعلان أنها أطاحت بـعهد توكوغاوا."[1] ويمكن القول: إن ميجي غدا إمبراطوراً مطلقاً في قراراته التشريعية والتنفيذية التي منحها له دستور ١٨٨٩م.

كان ميجي صارماً، ولكنه لم يكن ظالماً. وما هو معلوم أنه كان متعلّماً ثائراً، بل ألفيناه حاكماً متنوّراً بمفهوم ذلك العصر، يُنزل العلماء والمفكرين والمتعلّمين منزلتهم التي تليق بهم؛ فقد تحدث الميثاق الإمبراطوري عام ١٨٦٨م عن "فرص كاملة لجميع أفراد الشعب ومن مختلف الطبقات، وقطع عادات الماضي الشريرة، وبناء كل شيء على أساس القوانين الطبيعية العادلة، والسعي وراء المعرفة في جميع أنحاء العالم من أجل تقوية أسس الحكم الإمبراطوري."[2] وكان مَن أنزلهم الإمبراطور المنزلة المباركة بمثابة النافذة الغربية التي رأى النور من خلالها، ولم يكونوا غربيين أغراباً أو متغربين أحراراً، بل كانوا يابانيين كونفوشيوسيين، ومنهم من خلع عنه ربقة الفكر الكونفوشيوسي التي كانت تكبله في عهد توكوغاوا، فخرجوا من معطف كونفوشيوس والتأسيس لعهد معرفي جديد. آمن الطرفان بأن الصين التي كانت ملهمتهم في الماضي لم تعد في نظرهم تشكل المملكة الوسطى، وأن الغرب أيضاً يمكن تجاوزه بعد التعلّم منه. ولمّا سنحت الفرصة للمشاركة في إعادة البناء كشف هؤلاء عن مهاراتهم في العلوم الغربية ورفعوا من سقف طموحاتهم في عهد جديد لخدمة وطن جديد، جعل من الكفاية أولوية على الولاء؛ فصار للولاء بُعْدٌ إيجابي ينتفع منه

(1) Karube, Tadashi. "The Meiji Ishin (‘Meiji Restoration’) and Kaikoku", *Reexamining Japan in Global Forum*, Oxford UK, No. 14, October 26, 2008, p. 1.

(2) Yuichiro, Shimizu. "Restoration, Revolution or Reform? The Unexpected Fortune of Winners and Tenacious Efforts of Losers", *Discus Japan- Japan Foreign Policy Forum*, No. 43, 2017, p. 2.

أفراد الطبقات الدنيا، الذين اكتسبوا المهارات التي أهلتهم لتولية مناصب حكومية رفيعة، يمكن القول: إن الولاء لحكومة ميجي كان يمر عبر الكفاية، وهذا ما درجت عليه حكومات ومؤسسات اليابان فيما بعد.

كان عمر القائمين على تحديث اليابان لا يتجاوز ثلاثين سنة، فقد رضعوا حليب الأدب الصيني الكلاسيكي، وأجادوا اللغات الأوروبية الرئيسة، وأحاطوا بالعلوم الغربية، وسكن في أعماقهم حب الوطن. و"لعل أكثر الأمور إثارة للدهشة في ثورة المايجي زعماؤها أنفسهم؛ إذ كان عددهم يقل عن الخمسين، وجميعهم يتمتعون بمواهب خارقة؛ مما يمكننا من اعتبارهم الآباء المؤسسين لليابان الحديثة، إن لم يكن لظاهرة التحديث الثقافية برمتها. فقد خططوا فيما بينهم لأول انقلاب، وهندسوا نجاحه ووجهوا طاقات مؤيدي الإمبراطور والمعادين للأجانب والعناصر الوطنية في النظام القديم، وأعداء التقدم في آن من أجل أن يخلقوا من اليابان القديمة مجتمعاً حديثاً."[1] وهو ما سمح للناس بالسفر والحركة داخل المقاطعات اليابانية، فلم يعد الفلاّح مقيداً بتراتبية الهرم الاجتماعي الذي يجعله هو وأبناؤه لا يغادرون أرض سيدهم الإقطاعي. ومن ثم، جاءت حرية السفر لترجمة طموحات اليابانيين من الطبقات الدنيا، وكانت فرصة سانحة لهم لتلقّي المعارف الجديدة وتثقيف أنفسهم؛ فتفتحت أمامهم آفاقاً علمية وعملية جديدة وواسعة، ونافعة أيضاً.

كان للساموراي المتعلّم دور روحي في إعادة البناء الفكري للأمّة اليابانية؛ إذ عمت الثقافة جميع أنحاء البلاد. وكان دور التنويريين بث الوعي بأن المعارف التقليدية تعمق في ترسيخ التبعية المطلقة للسلطة المطلقة. ومن أجل تعميم التعليم تم فرض التعليم الإلزامي الذي يلزم البنات بالتعلّم المدرسي بالمساواة مع الأولاد، كما تم فرض التعليم الإلزامي في اليابان عام ١٨٧٢م؛ أي بعد سنتين من فرضه في إنكلترا عام ١٨٧٠م؛ بينما التعليم لم يكن إلزامياً في فرنسا حتى عام ١٨٨٢م، وألمانيا عام ١٩١٩م، والولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩١٨م. وهذا التحول التاريخي في مسيرة التعليم يعود إلى عام ١٨٧١م؛ إذ أوفدت حكومة

---

(١) غيبني، فرانك. ب. "المايجي: ثورة ثقافية"، في: **نهضة اليابان: ثورة المايجي إيشين**، ناغاي ميتشيو وميغال أوروتشيا (محرران)، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط٢، ١٩٩٦م، ص١٧٨.

ميجي بعثة علمية إلىٰ الولايات المتحدة الأمريكية، جلّها كان من كبار الموظفين ممن تتراوح أعمارهم بين ١٨ – ٣٠ سنة، وذلك للبحث في إعادة النظر في المعاهدات غير المتكافئة التي أبرمتها حكومة توكوغاوا مع الدول الغربية.

إضافة إلىٰ ذلك، كانت مهمة البعثة العلمية الاطّلاع علىٰ أسس النظام التربوي في الغرب. ومع اكتساب الخبرة، "أصبح نظام التعليم والتجنيد فعّالين بصورة كلية في تسعينات القرن التاسع عشر. واستقرت نسبة الأولاد الذين انتسبوا إلىٰ المدارس الابتدائية بين ٣٠ و٤٠ بالمئة لسنوات طويلة، ثم أخذت هذه النسبة ترتفع ببطء بعد المصادقة علىٰ الدستور، ليتسارع نموها بسرعة كبيرة جداً بعد أن هزمت اليابان الصين، وباتت قريبة من ٩٠ بالمئة بعد الحرب الروسية اليابانية (١٩٠٤–١٩٠٥م). وقد ساهم نمو الرأسمالية أيضاً في ارتفاع نسبة الملتحقين بالمدارس. ومن العوامل الأخرىٰ لارتفاع نسبة التعليم هذه تزايد الشعور بالمواطنة؛"[١] إذ بعث التعليم الإلزامي والمدارس الوطنية والمعاهد والجامعات النشاط في أوساط الساموراي من الطبقات الدنيا وأبناء الفلاّحين والتجار والحرفيين، وكان دافعاً مغرياً لهم للخروج من طبقتهم وبلوغ مكانة اجتماعية بالجدارة والعصامية لم يكن بلوغها في عهد توكوغاوا إلا عبْر سلّم الولاء، والأخذ بعين الاعتبار تراتبية الهرم الكونفوشيوسي. وقد دعا ميثاق القسَم الإمبراطوري إلىٰ "التنمية الوطنية من خلال وحدة الأمّة بأكملها، كما دعا إلىٰ إنشاء مجتمع جديد يمكن فيه للجميع متابعة رغباتهم وأحلامهم من أجل تحقيق الأهداف الوطنية."[٢] كما منح الميثاق الإمبراطوري دفعة قوية للموهوبين للانضمام إلىٰ الحكومة الجديدة، وسعىٰ بصدق إلىٰ تنمية الموارد البشرية؛ فكان مفتاح نجاح حكومة ميجي هو وضع خطة واقعية واستشرافية، لتجنيد المواهب البشرية لبلوغ المناصب العليا.

ويبدو أنّ مدارس الـ تيراكويا التي أسهمت في انتشار الثقافة الشعبية في عهد توكوغاوا، قد عززت من الفكرة القائلة بأن المعرفة تهدف إلىٰ إنقاذ الناس وتنظيم المجتمع. كانت هذه

(١) شيجيكي، توياما. "الاستقلال والتحديث في القرن التاسع عشر"، في: **نهضة اليابان: ثورة المايجي إيشين**، ناغاي ميتشيو وميغال أوروتشيا (محرران)، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط٢، ١٩٩٦م، ص٧٤.

(2) Yuichiro, "Restoration, Revolution or Reform? The Unexpected Fortune of Winners and Tenacious Efforts of Losers", op. cit., p. 3.

الأفكار مناسبة لعصر يجدد نفسه، ولأمّة تبحث عن الوسائل الطامحة التي تنظم بها حياتها ويومياتها في ظل صدمة الانفتاح المفاجئة. ونتساءل مع السائلين "ما الذي كان إذاً وراء نجاح اليابان في تطوير وتحديث نفسها حين فشلت أو تعثرت الجهود المماثلة العديدة التي بذلت في بلدان متخلفة أخرى في تحقيق نجاح يذكر قبل وبعد المايجي؟ إنني من القائلين، مع البرفيسور كووبارا، بأن المايجي قد نجحت؛ لأنها كانت ثورة ثقافية واسعة النطاق؛ بمعنى أنها أثرت فورياً على قسم كبير من الشعب، من خلال التغييرات المستوحاة من الخارج لأنماط الحياة التي جاءت بها، وفي المحصلة النهائية، فإنّ التغيير في أسلوب الحياة كان أكثر أهمية لنجاح ثورة المايجي واستمرارها من التغيير الذي أحدثته في النظرة إلى العالم الخارجي الذي كان بطيئاً غير مكتمل."[١] وهذا ما جعل فوكوزاوا يوكيتشي رائد النهضة اليابانية الحديثة، والذي كان يتبرّم من التعليم التقليدي، ويجاهر بالخروج من معطف كونفوشيوس، يقول في مذكّراته عن زيارة قام بها للولايات المتحدة الأمريكية في القرن التاسع عشر: إنّه لم يتأثر بالأجواء العلمية لأمريكا؛ لأنه كان مطلعاً عليها ومحيطاً بها قبل أن يسافر، ولكن وجد نفسه يقف حائراً أمام الحرية وأسلوب الحياة الجديد. فقد كان أسلوب الحياة الجديد على اليابانيين الذين عاشوا في عزلة طويلة وقعاً عظيماً في حياتهم، وسبباً عجباً في تغيير اليابان نحو الأفضل في فترة زمنية وجيزة؛ وهو تغيير استحسنته شريحة كبرى من اليابانيين.

اضطلع بهذه الثورة الثقافية نخبة يابانية متنورة موهوبة بما فيهم الكونفوشيوسيون الجدد، وكانت مهمتهم تحديث اليابان على الطريقة اليابانية، بأن تسلك اليابان المسالك الغربية بمواهب وطنية يكون ولاؤها للإمبراطور والأسلاف، ومعادية للأجانب المحتلين. فقد كانت ثورة ثقافية بالإجماع وافق عليها الشعب بالقبول الذي لا يهدم الأصول، وذلك لِما حصل من اجتلاب معارف جديدة وأساليب حياة مختلفة غيّر أسلوب اليابانيين لمفهوم العيش، وأعادوا النظر في العادات القديمة وفي التقاليد البالية والسلوكات الغريبة، لا سيما بعد أن شعر اليابانيون من الطبقات الدنيا أن أوضاعهم تسير إلى تحسّن مستمر؛ وهو ما رفع من نسبة التعليم وإقبالهم على الثقافة الغربية؛ لتحسين وضعهم الاجتماعي.

---

(١) غيبني، "المايجي: ثورة ثقافية"، مرجع سابق، ص١٦٥.

في ظل هذا الإجماع على حكومة ميجي وما أدخلته من تغييرات ثقافية في مؤسسات المجتمع، ألفينا شريحة من المجتمع عارضت هذا التغيير الذي مس المؤسسة البوذية في الصميم، واستعيض عنها بديانة الشنتو التي تؤلّه الإمبراطور، كما تمت مساومة الكونفوشيوسية بالمسيحية، فتمّ قمع عهد ميجي للبوذية بأسلوب التعنيف وسلب ممتلكات المعابد؛ وهو ما أدى إلى فصل الشنتوية عن البوذية؛ فكان له وقع صادم على العامة إلى درجة أنه تم حظر بعض الديانات ومنع النشاطات والاحتفالات التي تضرب بجذورها في أعماق التقاليد من منطلق أنها من عادات الماضي غير المرغوب فيه؛ وهو ما أدى بثورة دينية قامت بها الطبقات الدنيا، اتهمت فيها الحكومة الجديدة بأنها متعاطفة مع تعاليم المسيح.

ومع أن نخبة الميجي لم تجاهر بالتّخلّي الكامل عن التقاليد أو الدين، ولكن" خلق كتاب سايكيو شيرنون (نظرية جديدة في الدولة والتعاليم الأخلاقية ١٨٨٦) بقلم كوزاكي هيروميتشي أحد أهم مفكري الكنيسة المستقلة، قدراً كبيراً من الاهتمام في أوساط النخبة الفكرية، وبين الشباب في العقود الأخيرة للقرن التاسع عشر. والكتاب تحليل نقدي وعميق للكونفوشية من حيث كونها قوانين اجتماعية امتدت؛ لتشمل فن الحكم، ومن حيث كونها تعاليم غير دينية أيضاً. تركز نقد كوزاكي على المبدأ الكونفوشي الذي يدعم التسلسل الاجتماعي الهرمي، ولكنه امتدح من جهة أخرى المفاهيم الأخلاقية للتعاليم الكونفوشية وتشديدها على تدريب الذات وضبطها، والأهمية التي توليها لروح السعي وراء الحقيقة والعدالة، وهو يؤكد أن الإنسان يجد في هذه المفاهيم عنصراً فطرياً إيجابياً يتوافق مع المسيحية، مع أنه يقترح أن تحل المسيحية محل الكونفوشية في خلق علاقات جديدة لروح جديدة للشعب."(١) وفي هذا السياق التاريخي، لم يسلم وزير التربية والتعليم موري إينوري A. Mori من الأذى كلما كان الأمر يتعلق بالمس بالمتعلقات الدينية؛ فقد اتُّهم وزير التربية المستنير باعتناق المسيحية، بل كان الدافع من وراء اغتياله أنه تحدى التقليد الإمبراطوري حسب اعترافات قاتله، فبمناسبة زيارة موري للضريح الكبير في أراضي شنتو المقدسة،

---

(١) كيوكو، تاكيدا. "ثورة المايجي التي لم تكتمل في التاريخ العقلاني"، في: **نهضة اليابان: ثورة المايجي إيشين**، ناغاي ميتشيو وميغال أوروتشيا (محرران)، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط٢، ١٩٩٦م، ص٢٥٤.

وداخل الحرم المقدس، استخدم موري عصاه لرفع الحاجز الذي يحمي المكان المقدس؛ فعُدَّ بفعله البشري الآثم أنه انتهك إحدىٰ أقدم عادات الإيمان القديم.(١) كانت هذه النقاشات والصراعات قائمة وصارمة؛ لأنَّ اليابان كانت وقتذاك مرتبكة في ظل صدمة الانفتاح علىٰ الغرب؛ بينما كانت نخبتها الواعية تبحث عن الطريق الذي يحفظ لها هويتها التاريخية ويوصلها بسلام إلىٰ بر الآمان.

لم يكن التعامل مع المعارف الغربية نوعاً من الترف الفكري، الذي يمكن إحراز التقدم دونه؛ ولكن كانت هناك جهود تُبذل من أجل اللحاق بالغرب، لا سيما أن عهد ميجي جلب الثقافة الغربية جنباً إلىٰ جنب مع المعدات الغربية؛ وهو ما أدىٰ لاحقاً إلىٰ الدمج بين العلم والتكنولوجيا، كما كان اليابانيون يقيمون فَرقاً نوعياً بين المعرفة الغربية والعدو الغربي، فالمعرفة الغربية تُستورد مع خبرائها، للتمكن منها والاستفادة من الأجنبي في كلتا الحالتين، ثم الاستغناء عن خدماته؛ إذ في الاستغناء رفض للحضور الغربي في اليابان التي كانت لها حساسية تجاهه منذ عهد العزلة. والمعرفة الغربية تتوطن؛ لتغدو يابانية بعد الإفاضة فيها والإضافة إليها؛ أما الإنسان الغربي فبقاؤه يكون لأغراض علمية -كما حصل مع التجار الهولنديين، الذين أقاموا بالقرب من ميناء ناغازاكي- وليس بدافع التأقلم، لاسيما أن الثقافة اليابانية المغلقة ساهمت في استبعاد الأجانب لأنفسهم بالطريقة اليابانية المهذبة.

كانت اليابان بلداً منعزلاً ومستقلاً. ومن ثم، كان لها كامل الحرية في الاقتداء بالنماذج النهضوية التي ترغب فيها، وأخذت من (ألمانيا الإمبراطورية)(٢) طريقة إدارة الدولة، فكان

---

(1) Morikawa, Terumichi. "Mori Arinori and Japanese Education (1847-1889)", In: *Ten Great Educators of Modern Japan: a Japanese Perspective,* Duke, Benjamin. C. Duke, (ed.)*,* Tokyo: University of Tokyo, 1989, p. 1.

(٢) يفترض أن النخبة اليابانية في حكومة ميجي قد اطلعت علىٰ كتاب (سر تقدم الإنكليز السكسونيين) الصادر عام ١٨٩٧م، ويسرد هذا الكتاب خطاب الإمبراطور الألماني غليوم الثاني في كيفية إدارة التربية. كما يقربنا أكثر من أسباب استفادة عهد ميجي من طريقة تسيير الألمان لدولتهم ومؤسساتهم؛ إذ وقفنا علىٰ أن الدستور الألماني في ذلك العهد كان ملهماً في صوغ دستور ميجي. وقد ألقىٰ الإمبراطور الألماني غليوم الثاني خطاباً علىٰ جمعية المعارف الألمانية، قال فيه: إن المدارس لم تعطنا ما كنا نرجوه؛ أي أن المدرسة لم تنجح في التعليم نفسه؛ أي في إيجاد المعارف في الأذهان، وندد بالتعليم وبالمواد التي يجري فيها والطريقة المتبعة، وبدأ بفن تعلّم اللغات الذي كانوا يبنون عليه آمالاً كثيرة، معتقدين أنه سيصير علماً يكون من أكبر الأسباب في تضلع الطلبة من علوم الأدب، وأن =

للدستور الألماني أثر حاسم في صوغ دستور ميجي؛ إذ "أدركوا أن أساس القوة الغربية لم يقتصر على الأسلحة، بل إلى أي مدى كانت هذه القوة قائمة على مجتمع مدني خضع للاقتصاد والمجتمع وتحولات الثورة الصناعية. واستلزم سعي اليابان للسلطة أيضاً بناء المؤسسات السياسية والاجتماعية القائمة على الأنموذج الغربي."(1) هذه الروح الاستقلالية لليابانيين التي اكتسبوها من عهد العزلة، عززت من شخصيتهم الثقافية المستقلة في التعامل مع النماذج النهضوية الناجحة؛ فوضعوا مسافة بينهم وبين الأمم الغربية التي درسوا أحوالها واطّلعوا على مؤسساتها. فـ "من المثير أن نخبويي المايجي لم يركزوا خلال سعيهم وراء نموذج أمريكي، على اليانكي (من سكان الولايات الشمالية)، الذي برز نموذجاً أمريكياً في القرن التاسع عشر، وإنما على طريقة حياة الأمريكي البيوريتاني البدائي من نيوانغلاند في القرن الثامن عشر ومبادئه الأخلاقية، وقيمه وما شابه عند وضع الأسس لوطن جديد. كما أهملوا عند بحثهم عن شخصيات يقتدون بها في إنكلترا، الطبقة الأرستقراطية وطبقة ملاكي الأرض في الحقبة الفكتورية المعاصرة لهم، واعتمدوا مثال الإنسان الذي كانت عقيدته رفع مستوى الطبقة العاملة إلى مستوى الأسياد عبر اتجاهات فكرية نحو العمل، تتميز بالإنتاجية والانضباط الذاتي والحافز المنبعث من داخل الإنسان."(2) نلاحظ هنا أن

= مدرّسي اللغة وجهوا اهتمامهم إلى مادة اللغة منذ سنة ١٨٧٠م، لكنهم لم يلتفتوا إلى تربية الأخلاق والنفوس، ثم انتقل إلى الكلام عن خيبة التعليم من الجهة العملية؛ أي من جهة تكوين الرجال وإعدادهم للنجاح، وقد فهم ناظر المعارف بأن الإمبراطور يريد للأمة اليابانية أن (تبقى أمة تفَكُّر)، ويريد إعداد الألمانيين إلى التزاحم في الحياة وجعلهم رجال عمل قادرين على التحصيل ومقاومة مزاحميهم من الأمم الأجنبية. وأرجع الإمبراطور إخفاق مساعي المدارس؛ لأنها تخرّج قوماً لا حرفة لهم ولا أهلية فيهم. ومن ثم، أهلك الدرس قوى التلميذ، فصار أعشى لا يبصر وأمسى ضعيف القلب خائر العزم في أي عمل يحتاج إليه، نظراً إلى تكليف التلاميذة في التعليم فوق طاقتهم؛ وهو ما أضعف أبدانهم وحطّ من قوة الإرادة فيهم. ويعني ذلك أن المدارس لم تنجح في التعليم العملي. لمزيد التفصيل، انظر:

- ديمولان، إدمون، **سر تقدم الإنكليز السكسونيين**، ترجمه من اللغة الفرنساوية: أحمد فتحي زغلول باشا، القاهرة: المطبعة الرحمانية، (د. ت.)، ص٧٧-٨٤.

(1) Jansen, Marius. B. (Ed.). *The Cambridge History of Japan, Volume 5, The Nineteenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 465- 466.

(٢) كيوكو، "ثورة المايجي التي لم تكتمل في التاريخ العقلاني"، مرجع سابق، ص٢٥٣.

الروح الكونفوشيوسة كانت حاضرة في إمداداتها التاريخية التي أقامت دعائم الفكر العلمي الياباني، وجعلت المجتمع الإقطاعي يعج بالنشاط والحيوية؛ إذ نسج عهد ميجي على منوالها، ولم يستغن عن إنجازاتها، بل آنس منها رشداً، وحافظ على استمراريتها بوصفها إطاراً مرجعياً بحكم أنها كانت صالحة وصادقة، وأنّ هناك "أنماطاً قديمة مستمرة في حلة حديثة، وإن الاستقصاءات عن الماضي غالباً ما تفشل في إثبات أهميتها. وهذا صحيح بشكل خاصّ عند التعامل مع أوضاع مماثلة لتلك التي واجهها قادة المايجي الذين أعلنوا صراحة عن رغبتهم في (تغريب) مؤسسات البلاد، إلا إنه من القول: إن إطارهم المرجعي لم يكن تغريباً أو تحديثاً بشكل كامل، وإن بعض رواسب أيام توكوغاوا كانت تظهر عند عمليات صنع السياسة وبناء المؤسسات؛"[1] وهذا لأن عهد توكوغاوا ترك في هؤلاء القادة الجدد من الساموراي بصمة كونفوشيوسية تمثلت في تربيتهم على الفضائل.

كان لليابانيين إرث ثقافي متعال يجمع ما بين المعرفة الدينية القديمة التي حفل بها عصر نارا الذي وحّد الأديان في القرن السابع الميلادي، وعصر توكوغاوا الذي جعل القوانين الكونفوشوسية فاعلة في القرن السابع عشر الميلادي؛ فلم تقف عائقاً أمام المعارف الغربية الجديدة التي انتقتها النخبة اليابانية المتعلّمة؛ فارتقت بعهد ميجي إلى آفاق النهضة، وإنْ كانت هذه النخبة على قلّتها إلا إنها كانت نخبة من نوعية مختلفة أسهم رأسمالها الثقافي القديم في تقديم حداثة يابانية مختلفة، ولكنها متناغمة ومتضامنة مع القديم والجديد؛ لأن فعل التناغم والتضامن أسهم منذ عصر نارا في تشكيل العقلية اليابانية، ومنحها القدرة على رؤية الأمور بوضوح، وبث فيها الوعي بأهمية الانتقاء من أجل الارتقاء؛ فعن "روح التضامن والتناغم، إنَّ أول دستور في اليابان هو دستور الأمير شوتوكو في القرن السابع، ذكر أهمية التضامن في أول مادة من الدستور. ويشدَّد على هذه النقطة في المدارس الابتدائية لغاية الآن،"[2] مما أسس لحاضنة من المفكرين اليابانيين الموهوبين والواهبين، الذين لا يعادون

(١) شونساكو، نيشيكاوا، وأوسامو، سايتو. "التاريخ الاقتصادي لفترة الإعادة"، في: **نهضة اليابان: ثورة المايجي إيشين،** ناغاي ميتشيو وميغال أوروتشيا (محرران)، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط٢، ١٩٩٦م، ص٢٧٠.

(٢) ميزوتاني، أمين ماكونو. **الأخلاق في اليابان والإسلام،** بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، (١٤٢١هـ/ ٢٠٢٠م)، ص٩.

الجديد أو يلغون القديم لأسباب شخصية أو مذهبية؛ فكما أن التناغم والتضامن يكون مع الناس، يكون أيضاً مع المعرفة التي أبدعها هؤلاء الناس.

وكان الهدف من التعاطي مع المعرفة الغربية يتوجه نحو رؤية يابان جديدة، يقودها إنسان ياباني جديد بعلوم غربية جديدة أثبتت صحتها وفاعليتها، وصدمت اليابانيين العُزَّل -من العلوم العسكرية الحديثة- في عزلتهم؛ لأنّ العلوم الغربية تختزن بداخلها أسرار التفوق واللحاق بالغرب؛ إذ أسهمت العلوم الغربية في تعديل الشخصية الفردانية اليابانية في عصر ميجي، لتأخذ موقعها الصحيح في المحراب العلمي. صحيح أن الشخصية اليابانية شخصية مجتهدة تفننت في ترجمة تعاليم كونفوشيوس إلى تطبيقات عملية، ولكن كان يعوزها الروح العلمي والتقني الغربي الذي يبقي الجسد العملي ناشطاً وفاعلاً على الدوام؛ وهو ما دفع النخبة اليابانية، بما فيها حكومة الـ شوغون في المرحلة الانتقالية، إلى التحسر والأسف على أعوام العزلة على الرغم من أنها كانت أعواماً سماناً بفعل الجهد والمجاهدة والمثابرة والمصابرة. فعندما "قفزت اليابان إلى الأمام، عبر إعادة المايجي، لتحديث وبناء دولة حديثة موحدة، كانت واحدة من أكثر المشكلات إلحاحاً عملية تنشئة شعب قادر على فهم الرؤيا الجديدة، وعلى تحمل مسؤولية تحقيقها. وكما يشير البروفسور ناغاي ميتشيو وظفت الحكومة، بشكل عام، أضخم مواردها في عملية تثقيف أناس يستطيعون خدمة الثورة الصناعية، وقد شددت على اكتساب المعرفة بالتقنيات والنظم والمؤسسات الاجتماعية المرتبطة بالاقتصاد والسياسة."[1] فالإرث الثقافي لليابانيين كانت له كفاية منقطعة النظير في استيعاب علوم الغرب بخفة وسرعة، وتحويلها إلى أشياء غيّرت أسلوب اليابانيين في العيش وفي رؤيتهم لأنفسهم وللآخرين.

دعا ناكامورا ماسانو وهو مفكر تنويري شهير في عهد ميجي إلى "إصلاح الإنسان في اليابان حاثّاً الشعب على اعتماد نموذج الإنسان العصامي الذي يحترم العمل الشاق؛ أي الإنسان المنتج. كما أصبحت ترجمته لكتاب صموئيل سمايل (مساعدة الذات) الأولى في المبيع

(١) كيوكو، "ثورة المايجي التي لم تكتمل في التاريخ العقلاني"، مرجع سابق، ص ٢٥٠.

في ذلك الزمن، فقد بيع منها مليون نسخة، وكان لها تأثير كبير."[1] وظلّت روح الساموراي التي تشكلت في بوتقة الثقافة الكونفوشيوسية حاضرة في عهد ميجي؛ فأسهم الساموراي في بعث روح الاعتماد على الذات في التعلّم والتدريب والتغلّب على النفس.

من جهة أخرى، شهدت نخبة عهد ميجي اندفاعة نحو الغرب؛ إذ اجترأ فوكوزاوا يوكيتشي على جيران اليابان، ورفع شعار: "الانفصال عن آسيا، سيروا مع القوى الأوروبية."[2] ولا نعتقد أن علمانياً عاقلًا مثله، وسلفياً منفتحاً ليس كمثله،[3] يجهر بهذا القول الذي هو حمّال أوجه، إضافة إلى أن فوكوزاوا ونخبة ذلك العهد كانوا يدركون المضامين الوطنية لهذا الشعار الحماسي. كان فوكوزاوا يقصد بالانفصال عن الصين أو المذهب الكونفوشيوسي استئصال كل ما يمت بصلة لعهد توكوغاوا الإقطاعي. أما عن السير في الطريق الأوروبي فكان فوكوزاوا واضحاً في دوافعه العلمية والمعرفية الجديدة؛ إذ وجد في العلوم الغربية فرصة سانحة للقضاء على إرث العهد البائد، وهي نفسها عادات الماضي الشريرة التي أكدها الميثاق الإمبراطوري عام ١٩٦٨م كما أسلفنا القول، وأن العلوم الغربية جلبت لليابان روح الحضارة الذي ينعش جسد عهد ميجي ويمنحه نشاطاً زائداً؛ فـ فوكوزاوا "يصف الحضارة على أنها شيء تعمل روح الشعب من خلاله بأقصى نشاطها."[4] ومن وجهة أخرى كان فوكوزاوا يدعو إلى نهضة يابانية بعقول يابانية ليست صينية المذهب، وليست غربية الروح، معرباً عن قلقه من الوقوع في التبعية الدينية والإيديولوجية، التي هي عزلة من نوع آخر تُبقي اليابان رهينة المحبسين. كان فوكوزاوا واضحاً في قوله الذي قد

---

(١) المرجع السابق، ص ٢٥١.

(٢) تاكيو، كووابارا. "ثورة المايجي وتحديث اليابان"، في: **نهضة اليابان: ثورة المايجي إيشين**، ناغاي ميتشيو وميغال أوروتشيا (محرران)، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط٢، ١٩٩٦م، ص٥١.

(٣) "يمكن للمرء أن يرى صورة فوكوزاوا يوكيتشي على كل ورقة نقدية فئة ١٠٠٠٠ ين، وهذا تقديراً لتفانيه في إدخال الثقافة الغربية إلى اليابان. ومع ذلك يتساءل بعض الناس: لماذا يرتدي هذا الرجل الجلباب الياباني التقليدي على الرغم من وجود القليل من الصور يرتدي فيه الزي الغربي. يبدو أن هذا يعكس موقفه الأساسي: فقد شدد دائماً على الثورة الروحية بدلاً من تقليد زائف للأشياء الغربية." انظر:

- Shunsaku, "Fukuzawa Yukichi (1835-1901)", p. 493.

(٤) كيوكو، "ثورة المايجي التي لم تكتمل في التاريخ العقلاني"، مرجع سابق، ص ٢٥٠.

يكون له أهداف أخرى، إلا إنها أهداف وطنية، قائلاً: "نريد أن يكون تعليمنا مستقلاً دون تملق للغربيين، نريد أن تكون تجارتنا مستقلة دون الخضوع لهم، نريد أن يكون قانوننا مستقلاً دون أن يمسكوا عليه بأيديهم، نريد أن يكون ديننا مستقلاً لا أن يقع دوسه من قبلهم. وخلاصة القول: إننا اعتبرنا هدفنا طوال حياتنا هو استقلال بلادنا، وكل من يشاطرنا هذه الطموحات هم أصدقاؤنا، أما الآخرون فهم أعداؤنا."[1] كانت جهود فوكوزاوا موجهة للتنوير والإصلاح، وتحصيل الاستقلال الفردي والوطني.

رفع عهد توكوغاوا شعار تقوية الجيش وطرد البرابرة، ونسج عهد ميجي على منواله بشعار: تقوية الجيش وإغناء الأمّة؛ وحدث ذلك وفقاً لرؤية فوكوزاوا الثقافية والفكرية والتربوية عبر استيعاب الثقافة الغربية، واستجلاب مدرّسين أجانب، لتحقيق التنوير وإغناء الأمّة. ففي فترة ميجي كانت هناك زيادة سريعة في عدد الموظفين الأجانب في المؤسسات الحكومية والخاصة؛ إذ بلغ عدد الموظفين الأجانب في الحكومة عام ١٨٧٥م ما يقارب ٥٢٠ شخصاً، ولكن بحلول عام ١٨٩٤م وما بعده كان الإجمالي السنوي أقل من ١٠٠ شخص. بالمقابل كان عدد الأجانب العاملين في القطاع الخاص قليلاً في البداية، ولكنه وصل إلى أعلى مستوى؛ إذ بلغ نحو ٧٦٠ عاملاً عام ١٨٩٧م من مهندسين ومعلّمين في وزارات الصناعة والتعليم، وكان الإنجليز أكثر عدداً يليهم الألمان في مجالات التصنيع وبناء السفن.[2] وكان فوكوزاوا يدعو إلى تشجيع القطاع الخاص في المجال التربوي، عسى أن يتحرر من المناهج التقليدية الكونفوشيوسية التي هي بيد الدولة، وبالفعل أسهم القطاع الخاص الوطني والأجنبي في تحريك العملية التربوية الراكدة والدفع بها إلى الأمام، وللمثال افتتح فوكوزاوا مدرسة خاصة عززت من تنويع طرائق التدريس وتخريج جيل متعلّم تعليماً عصرياً.

من حظ اليابانيين أنهم جاءوا إلى الدنيا مرفقين بحسٍّ عمليّ يتجاوب مع كلّ ما هو علميّ، فالمعرفة الكونفوشيوسية كانت معرفةً عمليةً في قوانينها التي لها قابلية للتفعيل

---

(١) المحجوبي، علي. **النهضة الحديثة في القرن التاسع عشر: لماذا فشلت بمصر وتونس ونجحت باليابان؟**، تونس: سراس للنشر، ١٩٩٩م، ص١٩٤.

(2) Jansen, *The Cambridge History of Japan, Volume 5, The Nineteenth Century*, op. cit., p. 46.

والتنزيل، مثل: الثقة، والولاء، والطاعة، وبذل الجهد. وبالمثل كانت المعرفة الغربية التي احتكوا بها وخبروها وتعمقوا فيها من المعارف التطبيقية التي جعلت النخبة اليابانية تستيقظ على يوم من المعارف جديد من منظور غربي، توجهه مواهب يابانية تطمح لتطبيق القوانين الكونفوشيوسية على المعارف الغربية بهدف (يبننتها) وتبيئتها، وذلك بفضل بذل المزيد من إعمال الفهم فيها، وتفهيمها للمجتمع، وهذا ما حصل بالعقل والفعل اللذين يحسنهما الياباني. وفي هذا المسعى النبيل، وفي إطار التعليم الإلزامي "تم التشديد على المعرفة العملية والتطبيقية، فأسهم إتقان القراءة والكتابة والمهارات الحسابية الأساسية في تنمية قدرة الناس على إدارة شؤون حياتهم وعملهم. ومن ثمّ، ساهم في إرساء تطور اليابان اللاحق؛"[1] وإذْ شاركت حكومة توكوغاوا في معرض باريس عام ١٨٦٧م، فإن التنافس على التصنيع بين الدول الغربية كان على أشده؛ وهو ما أثر عميقاً في الوفد الياباني؛ أي في حكومة ميجي التي واصلت اتباع نهج العهد القديم في إرسال البعثات إلى الخارج للاطلاع على الجديد، إلى جانب المشاركة في المعارض الدولية التي كانت بمثابة صالة عرض لمنتجات الدول المشاركة؛ ففي العام ١٨٧٣م شاركت اليابان في المعرض الدولي بفيينا، وفي العام ١٨٧٦م شاركت في معرض فيلادلفيا.[2] وقد أسهمت هذه المعارض الدولية المبكرة في اكتساب اليابانيين للخبرات من كثب. ومن ثم، تبادل الخبراء والمهنيين لجعل المعرفة في متناول النخبة اليابانية.

في هذا المسعى التربوي والثقافي بعثت حكومة ميجي الطلاب إلى الخارج، لاكتساب المعرفة في الفترة (١٨٧٠- ١٨٧٢م)؛ فألفينا ١٩٨ طالباً في الولايات المتحدة الأمريكية، و١٤٢ في إنجلترا، و٥٦ في فرنسا. أما في ألمانيا فكان عدد الطلاب ٦٨ طالباً عام ١٨٧٣م، إلى جانب طلاب آخرين توزعوا على دول أوروبية أخرى؛ إذ كان من أهداف اليابان في ذلك

---

(١) ميتشيو، ناغاي. "التربية في أوائل فترة المايجي"، في: **نهضة اليابان: ثورة المايجي إيشين**، ناغاي ميتشيو وميغال أوروتشيا (محرران)، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط٢، ١٩٩٦م، ص٢٢٣.

(٢) ميتسوكوني، يوشيدا. "الإعادة وتاريخ التكنولوجيا"، في: **نهضة اليابان: ثورة المايجي إيشين**، ناغاي ميتشيو وميغال أوروتشيا (محرران)، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط٢، ١٩٩٦م، ص٣٠٠.

الوقت هو بناء دولة غنية وجيش قوي. ولتنفيذ هذا الهدف سعىٰ عهد ميجي إلىٰ بناء برنامج فاعل للدراسة في الخارج بوصفه طريقة مثلىٰ لاستيراد الثقافة والحضارة الغربيتين؛ فكان من المهم اختيار المبعوثين بعناية، وما يجب أن يتعلّموه بالتحديد، إضافة إلىٰ إعطاء الأولوية للبلدان حسب نقاط قوتها.

ونصّت المبادئ التوجيهية علىٰ أن الطلاب في الولايات المتحدة يجب أن يدرسوا النظام البريدي، وتعلّم التكنولوجيا، والزراعة، وتربية الماشية، والقانون التجاري، والتعدين. وفي فرنسا يجب أن يدرسوا القانون، وقانون الضرائب، والقانون المدني، والقانون الجنائي، والإجراءات المدنية، وأساليب السيطرة علىٰ الحركات السياسية، وعلم الاجتماع، والقانون العام الدولي. وان يدرسوا طرق تحسين الرفاهية، والنقل، والإنتاج، والنظام النقدي، وعلوم الحيوان، وعلم النبات، والكيمياء، والعمارة، والرياضيات. وفي ألمانيا ينبغي دراسة العلوم السياسية والاقتصاد السياسي والفلسفة والفلك وعلم الدواء، وغير ذلك.[1] هذه النظرة المركَّبة لثقافة الغرب، والعمق الاستراتيجي في استيعاب علوم الآخرين، ومدىٰ حاجة اليابانيين إلىٰ هذه المعارف والتخصصات؛ كل ذلك اختصر طريق حكومة ميجي الناشئة لربط التعليم بجوانبه العملية؛ إذ "تتصف التكنولوجيا الحديثة بكونها قابلة للتعليم باعتماد إطار تربوي محدد، كما أن النجاح في تأسيس نظام لتعليم التكنولوجيا في اليابان بهذه السرعة، يعود بدرجة كبيرة إلىٰ نشاطات الاختصاصيين والمستشارين الأجانب، الذين رأوا في اليابان بلداً للاختبار. وتبيّن أن النظام التربوي في ذلك الوقت، والذي شدد علىٰ الجوانب العملية للتعليم، كان بالغ الفعالية في تطوير التكنولوجيا الصناعية ليابان فترة المايجي."[2] وهي نفسها العقلية التقنية التي أنقذت اليابان لاحقاً بعد الحرب العالمية الثانية؛ إذ تكيّفت اليابان سريعاً، وكانت مرنة في نقل التكنولوجيا والإفادة منها في تطوير التعليم، الذي منح اليابان دفعة قوية إلىٰ الأمام.

---

(1) See: "Japanese Students in England and the Meiji Government's Foreign (Oyatoi): The People Who Supported Modernisation in the Bakumatsu -Early Meiji Period", op. cit., p. 24-27.

(٢) ميتسوكوني، "الإعادة وتاريخ التكنولوجيا"، مرجع سابق، ص٣٠٧.

٢- الدور الثقافي والتربوي لأنشطة النوادي Bukatsudo في عهد ميجي:

اقتصرت النشاطات المدرسية اللاصفية أو أنشطة النوادي بوكاتسودو في عهد توكوغاوا على القراءة والخط، وفنون الدفاع عن النفس لدى الذكور، إلى جانب نوادي حفلات الشاي وتنسيق الزهور لدى الإناث. وفي ظل الانفتاح الياباني على الغرب برزت إلى الوجود مظاهر لأنشطة جديدة ومتنوعة؛ وهي أنشطة تتكرر يومياً بعد انتهاء الدوام المدرسي، وقد تمارس أيضاً في العطلات.

في مستهل عام ١٨٨٦م تم تأسيس المدارس الوطنية الرسمية الإلزامية، وفي عام ١٨٩٤م جرى تقسيم التعليم الثانوي إلى المدارس الإعدادية والمدارس العليا؛ فكانت فرصة للطلاب للتواصل الاجتماعي في ظل بروز أنشطة النوادي، سواء المجتمعية أو التي تنتسب إلى إدارة المدرسة، وتتميز بطابع المشاركة الطوعية وليس الإلزامية؛ إذ مارست الأمكنة والنوادي على الطلبة الروح الليبرالية التي افتقدوها في عصر توكوغاوا، وهي إلى جانب ذلك، تعدّ نشاطات متنوعة يختلف محتواها باختلاف المنتسبين إليها. وقد روّجت الأندية العليا للزمالة والتنمية الشخصية والتقليل من التركيز على المنافسة بين المدارس، ونتيجة لذلك ألفينا في عهد ميجي معظم الطلاب اليابانيين يشاركون في أنشطة النوادي اليومية في جو ليبرالي متناغم.

إلى جانب ذلك، أسهمت أنشطة النوادي في فترة ميجي في إغناء ثقافة المدارس، ومسيرة التربية البدنية والرياضة بشكل عام؛ فساعدت أجواء الانفتاح على الغرب في توسيع نطاق النشاطات اللاصفية، وهو ما أحدث تغييرات في القيم والمعاملات والعلاقات في المدارس، واكتساب الطريقة الصحيحة لبذل الجهد، كما عزّزت أجواء الانفتاح من مرونة مسالك التواصل الاجتماعي، والارتباط المتبادل والمسؤولية الاجتماعية داخل المجموعات أو النوادي، التي أفرزت هي الأخرى طرقاً جديدة ومختلفة في مسائل التفاهم والعمل المشترك، ومن هنا تقتضي أنشطة النوادي طاقة والتزاماً من التلاميذ والأطفال.

يجادل بتر كايف[1] بأن المعلّمين والطلاب باتوا على قناعة بأن أنشطة النوادي هي أحد أهم أجزاء الحياة المدرسية. وقد كان التركيز في عهد ميجي على الرياضة التي كانت محدودة قبل عام ١٨٦٨م تاريخ الانفتاح الرسمي على الغرب؛ فإنجلترا كانت متفوقة في مجالات تقوية بنية الأشخاص والتلاميذ عبر الرياضات المتعددة الأغراض؛ ولهذا، ألفينا فوكوزاوا يركز في تعليمه على تنمية الجسد قبل تنمية العقل، وسنأتي على بيانه في الفصل الثالث. كما كتب موري وزير التعليم الأكثر نفوذاً في عهد ميجي خطاباً عام ١٨٨٢م يقول فيه: إذا كان الجسد قوياً فإن الروح تتقدم دون أن تضعف؛ فالتدريب البدني هو عنصر لا غنى عنه لتدريب الشخصية المتعلّمة.

استهدفت أنشطة النوادي في عهد ميجي تنشئة التلاميذ والأطفال على العمل التعاوني والروح الرياضية، وتنمية المواقف الإيجابية لدى الأطفال فيما بينهم؛ وهو ما أفضى إلى تنمية قدراتهم ومواهبهم الخاصة. ومن ثم، كان تأسيس أنشطة النوادي الرياضية من أجل توسيع النطاقات الثقافية في المدارس والمجتمع، وبناء الشخصية الأخلاقية ومدها بلياقة بدنية جيدة.

وكان الهدف من أنشطة النوادي في عهد ميجي تربية رجال يستحقون توجيه أفكار الجماهير على حدّ تعبير موري وزير التعليم وقتذاك؛ فكان هؤلاء الطلاب يعيشون في عزلة في مناطق بعيدة عن فساد المدن، مثل مدرسة أوساكا الإعدادية التي غدت المدرسة العليا الثالثة في اليابان وتحويلها من أوساكا إلى كيوتو؛ إذ تم تصميم هذه المدارس العليا لتكون مجتمعات قائمة بذاتها، لتشكيل الشباب قادة مستقبل ناضجين. وهذه المؤسسات التعليمية، تقدم للطلاب رياضات مثل: كرة المضرب، وألعاب القوى، وسباق القوارب، وكرة القدم، وكرة السلة، والكرة الطائرة.

وفي عام ١٨٩٠م تم تشكيل ٩ أندية في طوكيو، وكان في هذا الإطار يتم تعاون الأندية مع بعضها بعضاً؛ إذ تلتقي النوادي الثقافية بالنوادي الرياضية، لتعزيز فرص

(1) Cave, "Bakatsudo: The Educational Role of Japanese School Clubs", op. cit., p. 384.

التفاهم وترسيخ العمل المشترك من أجل تنمية الشخصية، وتحمل المسؤولية في جميع الميادين والمجالات. وفي هذا المسعى النبيل تأسست مدرسة إيتشيكو [1] Ichico، التي عززت من قيم الاجتهاد والاقتصاد والدفاع عن النفس بشعارات من البر تجسد جوهر روح مدرسة إيتشيكو، وذلك من خلال تنمية البساطة والرجولة، وكذلك معارضة رعونة العالم المبتذل وقيادة شباب الأمّة. وعموماً كما يرى كايف أن التطهير الأخلاقي الذي تم تأكيده بوصفه هدفاً أعلى للأندية، جعل من الرياضة اختباراً للقدرة على التحمل؛ إذ كان من المتوقع أن يتبع أعضاء النادي روتيناً متقشفاً وصارماً من إنذرات الصباح الباكر والبرد وساعات من الممارسات؛ الأمر الذي جعل مجال اللعب مذهلاً وممتعاً؛ وهو ما جعل كذلك الفترة (١٨٩٠-١٩٠٤م) تعرف باسم عصر إيتشيكو؛ إذ ساعد ذلك على انتشار أنشطة النوادي في عهد ميجي، وتوسع عددها ابتداء من عام ١٨٩٢م.

حافظت المدرسة الإعدادية على هذا التقليد الثقافي الذي دأب عليه عهد ميجي؛ فاستمرت الفعاليات والنشاطات في المدارس والأندية، عبر المهرجانات الرياضية والرحالات الليلية. وتكمن الاختلافات في التنوع والحماس؛ وهو ما كان يكبح التسلسل الهرمي بين الطلاب، ويخفف من عبء المنافسة الفردية.[2] وتعدّ اليابان أنموذجاً فريداً في تنظيم أنشطة النوادي لأغراض تنمية الشخصية المتعلّمة عبر الاستمرارية والتغيير، وإصلاح أسلوب العمل في المدرسة، عبر اكتساب الخبرات الثقافية من مناطق مختلفة في المجتمع؛ بهدف مساعدة المدارس والأطفال على اكتساب الفضيلة، وأساليب التعليم الجيد والمفيد الذي يتناسب مع اهتمامات التلاميذ والأطفال.

فالتعليم كما رأيناه في سياقات عهدي توكوغاوا وميجي، لا يقوم بمفرده من غير سند ثقافي قائم على الصرامة والانضباط في أجواء مريحة، أسهمت بقوة في تنمية الشخصية اليابانية المتعلّمة والعملية.

---

(1) Ibid., p. 486.

(2) Rappleye, Jeremy and Kumatsu, Hikaru. "How to make Lesson Study work in America and worldwide: A Japanese perceptive on the onto-cultural basis of (teacher) education", *Research in Comparative & International Education*, Vol. 12 (4), 2017, p. 419.

ملاحظات ختامية:

أبنّا في هذا الفصل كيف تعاطىٰ ميجي مع إنجازات توكوغاوا الحضارية؛ فلم يجفف منابعها الثقافية والدينية، ولم يُقِم معها قطيعة تاريخية قاطعة. ووقفنا، أيضاً، علىٰ إفاضات توكوغاوا وإضافات ميجي في عملية البناء وإعادة البناء؛ إذ إنه من غير هاتين الفترتين الناضجة ثمارهما ما كان لنا أن نتحدث عن اليابان بوصفها أنموذجاً إنمائياً للإفادة وليس للإعادة؛ إذ تُستعاد الأمور من الداخل كما حصل مع استعادة ميجي لشرعيته المفقودة؛ فكانت في الإعادة للإمبراطور من الداخل إفادة في الداخل لليابانيين؛ إذ إن الإفادة –التي لا تعني إعادة الآخر– جعلت اليابان نداً للآخر.

وألفينا اليابان أفادت بأساليب ذكية من الحداثة الغربية؛ فنجحت في عملية التحديث إلىٰ حدّ بعيد؛ لأنها رأت في الإعادة للحداثة الغربية إساءة للشخصية اليابانية الماهرة والموهوبة. كما قطع هذا الفصل الشكوك في أن المشروعات النهضوية تدين بنجاحاتها إلىٰ التربية والتعليم؛ فقد اتضح لنا بأن الشخصية اليابانية الفردية والجماعية التي نضجت في غمار التربية المركَّبة، أنقذت اليابان في منعطفات حاسمة في تاريخها كالعزلة والانفتاح. ونسلّم تسليماً واعياً بأن التركيب التربوي منح الشخصية اليابانية المتعلّمة الطاقة اللازمة، للحفاظ علىٰ معهودها الفردي والجماعي المتناغم والمنسجم بالشكل الذي سنبسطه في الفصل الثاني.

الفصل الثاني:

التربية المركَّبة والشخصية اليابانية المتعلّمة: مدخل للفهم

مدخل:

يبتغي هذا الفصل تقديم تعريف مركَّب للتربية بشكل عام، وذلك بالوقوف على تعريفاتها الحاسمة من غير إعادة التعريفات الكلاسيكية للتربية عموماً، ونحاجج بأن التربية المركَّبة لها اشتراطاتها التي تشترط بذل الجهد في إطار القيم، لترجمة المعرفة المكتسبة إلى إبداع محلي وعالمي، وذلك من غير إغفال التطرق إلى الفارق النوعي بين تربية المدارس بالمعرفة، وتنمية المدارس بأساليب بذل الجهد في إطار القيم؛ إذ سنبسط نماذج تطبيقية من التربية اليابانية المركَّبة، لتعزيز النقاش حول طبيعة الشخصية اليابانية الفردية والجماعية التي نلفيها، في ظل بذل الجهد في إطار القيم، تنمو نمواً طبيعياً ومستديماً؛ وهو ما يمكّنها من تحقيق مستوى عال من النضج الثقافي في التعامل الذكي والمرن مع مواقف الحياة.

أولاً: اشتراطات التربية المركَّبة

نلفي من اشتراطات التربية المركَّبة تقديم المزيد من بذل الجهد في إطار القيم؛ إذ إن هناك تعريفات حسمت فيها بطريق غير مباشر، وليس المقصود منها التعقيد الذي يقابله التبسيط أو الجمع الذي يقابله الوِحدة؛ بل هي كل ما جعلت الشخصية الفردية والجماعية تنتقل بسلاسة من الأصالة إلى الفاعلية.

١- تعريفات حاسمة:

تعريفات التربية والتعليم شائعة وواسعة، ونكتفي بالتعريفات الفلسفية والعلمية والعملية ذات الصلة. فقد أشار أرسطو للنفس لا سيما النفس المتعلّمة، يقول: "لنسلّم بديّاً أن الوسائل التي بواسطتها تصل النفس إلى الحق إما إيجاباً وإما سلباً، وهي خمس: الفن،

العلم، التدبير، الحكمة، العقل أو الفهم."[1] ويرىٰ أن الفن هو ثمرة ملكة الإنتاج، والعلم هو إدراك الأشياء علىٰ حقيقتها، وكل ما اقترن بالفكر والمنطق، والتدبير هو إحسان الفعل، والحكمة هي اقتران العلم بالفهم؛ وذلك هو مدار العقل. وأهم شيء لدىٰ أرسطو أنّ التدبير عملي، وهو جماع الفن والعلم والحكمة والفهم. وإنّ ما نستشفه من تعريف أرسطو أنّ التربية المركَّبة تجعل المتعلّم نشطاً وفطناً علىٰ الدوام، وهي تربية عملية تدبيرية لا يكون فيها المريد متعلّماً فحسب، بل تبقيه أيضاً عملياً في مواقف حياته، وهي نفسها التربية التي تخلق كتبة عمليين وليسوا علميين وحسب، كتبة ليسوا رجال أفكار فقط، بل رجال أعمال وتدبير أيضاً. وفي سياق التعليم النوعي والمركَّب الذي محوره الفكر والتفكير والحكمة والتدبير، نلفي محاضير محمد[2] الأب الروحي للنهضة الماليزية، يقول: انتقلنا من الأفكار إلىٰ الأعمال والأفعال؛ أي انتقلنا من الفكرة إلىٰ تحصيل الشيء الذي كان عصيّاً علىٰ الوجود قبل وجود الأفكار، وذلك ما نراه هو الفن عينه بتعبير أرسطو، كونه يشكل منطلقاً حضارياً ومسلكاً مرناً للتنمية والنهضة.

في هذا الاتجاه يسير فوكوزاوا يوكيتشي ويحاجج،[3] ويشدد علىٰ التمييز بين المعرفة والفضيلة؛ إذ عدّ الفضيلة بأنها الأخلاق، والمعرفة هي الذكاء. وإن الملكات الخمس لأرسطو قد نجدها عند فوكوزاوا باسم الحضارة، وتعني الحضارة لديه ليس الراحة في الضروريات اليومية وحسب، بل تعني أيضاً تنقية المعرفة وزراعة الفضيلة؛ للارتقاء بحياة الإنسان إلىٰ مستوىٰ أعلىٰ أو تحقيقهما الرفاه المادي وعلو الروح البشرية. ومن ثم، فإن الحضارة هي تقدم الإنسان بالفضيلة والمعرفة، ويخلص فوكوزاوا إلىٰ أن الحضارة تعني تطوير الروح الداخلية؛

---

(١) أرسطوطاليس. **علم الأخلاق إلىٰ نيقوماخوس**، نقله إلىٰ العربية: أحمد لطفي السيد، القاهرة: مطبعة دار الكتب المصرية، ١٩٢٤م، ج٢، ص١١٩.

(٢) انظر: يوسف، ناصر. "التربية الفكرية في المدارس الماليزية: شذرات حضارية"، **آفاق للعلوم**، مج٧، ع٣، ٢٠٢٢م، ص١٧٣.

- See: Mohamad, A *Doctor in the House: The Memoirs of Tun Dr Mahathir Mohamad*, op. cit., p. 336.

(3) See: Shunsaku, "Fukuzawa Yukichi (1835-1901)", op. cit., p. 497-498.

أي الفضيلة والمعرفة في أمّة بأكملها. وبهذا الصدد ألفينا موري[1] مهندس المدارس الإلزامية ووزير التعليم في عهد ميجي عام ١٨٨٧م يشدد على أن القراءة والكتابة والحساب ليست هي همنا الرئيس في التعليم وتعليم الشباب، وإنما التعليم هو كيف نربي رجالاً لهم شخصية، ومِن هؤلاء الرجال هم الصالحون للموضوعات التي تتطلبها إمبراطوريتنا، ومِن هؤلاء الطيبون هم أولئك الأشخاص الذين يتحملون مسؤولياتهم بالكامل. وأكد موري، أيضاً، أنّ الحفاظ على استقلال اليابان، يفرض أن يكون تحقيق ثورة صناعية هو هدف التربية الأول.

ونلفي بهذا الصدد مدى إسهام التربية المركّبة في خلق جيل ياباني متعلّم وحاذق وفطن، من غير أن تجمعه علاقة مباشرة بنماذج علمية وعملية عالمية ينسج على منوالها، يقول فوكوزاوا الأب الروحي للنهضة اليابانية: "بالإضافة إلى هذه الدراسات في المدرسة، كنت بارعاً في إنجاز أشياء صغيرة في استخدام مهاراتي اليدوية، وأحببت تجربة ابتكار الأشياء واختراعها."[٢] وهو ما نراه يتوافق، أيضاً، مع التعريف الياباني للتعليم، وهو تعريف علمي وعملي شامل في أهدافه واشتراطاته: "التعليم حق من حقوق الإنسان يمكّن الأفراد من تعزيز إمكاناتهم وقدراتهم، وأن يعيشوا حياتهم بكرامة، وفي الوقت نفسه يؤدي دوراً مهمّاً في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للبلدان. التعليم، أيضاً، يضع الأساس للسلام عن طريق التفاهم تجاه الآخرين والثقافات المختلفة، بموجب ميثاق المساعدة الإنمائية الرسمية. وأكدت اليابان التعاون في قطاع التعليم بوصفه واحداً من المكونات الأساسية، لتعزيز الأمن البشري. فقد شاركت اليابان دولاً أخرى الخبرات في التعليم؛ إذ يعد نجاحها في التعليم أحد الأمور الحاسمة في تحديثها إلى جانب النمو الاقتصادي بعد الحرب العالمية الثانية."[٣]

---

(1) See: Jansen (ed.), *The Cambridge History of Japan, Volume 5, The Nineteenth Century*, op. cit., p. 702.

انظر أيضاً:

- ميتشيو، "التربية في أوائل فترة ميجي"، مرجع سابق، ص٢٢٠.

(٢) حسين (مترجم)، **سيرة فوكوزاوا يوكيتشي ومقدمة أعماله الكاملة**، مرجع سابق، ص٤٠.

(3) See: *Japan's Education Cooperation Policy: 2011-2015: Education for Human Security, Building Human Capacity, Nations and World Peace Through Educational Development*, Tokyo: Japan International Cooperation Agency (JICA)- Government of Japan, Ministry of Foreign Affairs of Japan, September 2010, p. 1.

فمن اشتراطات التربية بشكل عام، هو تعزيز الإمكانات والقدرات المادية والروحية لدىٰ المتعلّمين ثم نقلها للأجيال وللآخرين المستفيدين؛ ففي عام ١٨٨٠م اشترطت حكومة ميجي الشرط الأخلاقي بوصفه أعلىٰ مرتبة في المواد المدرسية، وكونه يحفز الشخصية المتعلّمة إلىٰ بذل الجهد وزيادة جرعة الطموح في التحصيل المدرسي النوعي.

ومن ثم، فإن التربية لا فائدة منها ولا حاصل لها ولا طائل تحتها ولا حاجة إليها إذا لم تترجم محتوياتها إلىٰ فعل وعمل؛ فالتربية المركَّبة؛ هي التركيب بين المعرفة بوصفها محتوىً تفصيلياً والعمل بوصفه مستوىً تأصيليّاً. وعموماً، فالتربية في المدارس العربية والإسلامية ليست بخير، لا في المحتوىٰ ولا في المستوىٰ، ما دامت تصادفنا مثل هذه الحالات التي ما برحت قائمة منذ عقود من الزمن، وشاهدنا مثلها كثيراً. نورد، وهذا مهم أيضاً، حادثة سجلها ياباني عاش في العالم العربي والإسلامي، تستدعي التعاون المجتمعي مع الطفل في تنظيف أفعاله: "منذ عشرين سنة، كنت أجلس في بيت العمدة في ريف مصر، وكنا نرىٰ الشارع مباشرة، وقد شاهدت يومها طفلاً يلف خيطاً علىٰ عنق عصفور صغير ويجره وراءه، والعصفور يرفرف علىٰ التراب، كان الطفل وكأنه يجرّ حماراً أو كلباً! وكان الناس يمرون بجانب الطفل دون أن يقولوا له شيئاً. إذن، كان المنظر طبيعياً بالنسبة لهم؛ طفل يتسلىٰ بلعبة!"(١) والعبرة من هذا المشهد، أنّ الطفل ليست له معرفة أو هي في درجة الصفر أو أنها لديه إلا إنها مفصولة عن القيم والأخلاق التي يُفترَض أنه اكتسبها من الأسرة والحضانة والمدرسة والمجتمع؛ ومع ذلك رأيناه بذل جهداً في لف الخيط حول عنق العصفور وجرّه. أما المارة والمشاهدون فلديهم معرفة، وقد تكون معرفة لأجل المعرفة مفصولة عن القيم والأخلاق؛ ولكنهم لم يبذلوا جهداً في ثني الطفل عن فعله. فالمعرفة من غير بذل الجهد هي معرفة صفرية أو سلبية، والجهد من غير معرفة أو استشعار القيم سيكون عديم الجدوىٰ أو يكون صفرياً؛ وهو ما يجعل المجتمع والمدارس في حالة سلبية وتجزيئية وتفكيكية في النظر إلىٰ الأمور، وهي تجزئيية؛ لأن معرفة الناس أو المارة تعاملت مع فعل الطفل علىٰ أنه لعب

(١) نوتوهارا، نوبوأكي. **العرب: وجهة نظر يابانية**، بيروت: منشورات الجمل، ط١، ٢٠٠٣م، ص٥٤.

ولهو. ومن ثم، فإن بذل الجهد في ثنيه كان تجزيئياً وسلبياً. وإذا بقي الواقع على هذا الحال، فإن الطفل في الغد البعيد سوف يتسلى بالجهل والعلم الناقص، وما ينجم عنهما من سلوكات سيئة وقميئة، وعواقب وخيمة غير رحيمة بالبشر، هذا الطفل أو ما شابهه سوف يكبر وقد يكون مسؤولاً كبيراً، فينقل هوايته من التسلية بالحيوان إلى التسلية بالبشر.

وإذ أوردنا خلاصة التعريفات؛ فإن التربية المركَّبة التي نتنشّدها ونتقصّدها هي عملية تشابكية رحيمة بين العلم والعمل، لتحصيل المعارف النافعة والإبداعات البيئية، وهي تربية تجعل من التربية الفكرية والأخلاقية تربية المستقبل؛ إذ تقتضي في المعلّمين الاتصاف بصفات عليا كالإقدام وعلوّ الهمة وبذل الجهد، وهي قيم تقوّي فيهم روح الاعتماد على الذات، وتربي فيهم الإحساس الأدبي في نظرتهم للأشياء والأفكار والأشخاص، وتشجعهم على المخاطرة والمغامرة واستكشاف المجهول، كما تنمي لديهم الثروة والكسب الفردي والجماعي.

٢- التركيب ليس التعقيد الذي يقابله التبسيط:

جادل كثيرون في مفهوم الاستعادة إيشين ishin؛ أي استعادة الإمبراطور ميجي لشرعيته وسلطته، وفهمها بعضهم، ومنهم الغرب، بأنها انقلاب على حكم توكوغاوا؛ فغلب الفهم السياسي والإيديولوجي على التفسيرات الأخرى. بينما "رمز الحرف i في بداية الكلمة يعني: شدّ الشرائح المتباينة في المجتمع بعضها إلى بعض أو إعادة تجميعها. أما القسم الثاني shin فيعني البدء باتجاه الجديد كلياً.. ومن غير ذلك تكون الإيشين فقدت تاريخيتها، بوصفها حركة جذرية هادفة تبدأ من الماضي الموروث باتجاه إعادة بناء شاملة لشكل الحكم، بما في ذلك النظم الاقتصادية والتربوية والعقائدية."[1] إذًا، الاستعادة اليابانية التاريخية هي عملية تركيبية وميدانية وتدبيرية قائمة على القيم، وكانت ناجحة إلى حدّ بعيد؛ إذ ما برحت تأثيراتها النفسية الإيجابية حاضرة في الشخصية اليابانية المتعلّمة، ومستمرة في المؤسسات التربوية على أعلى مستويات؛ إذ أسهمت بفاعلية في تشكيل مجتمع تربوي جديد ومفيد.

---

(١) تسوووه، "الوعي المفاهيمي في المايجي إيشين"، مرجع سابق، ص١٣١-١٣٤.

كانت "الإعادة تعني بالمنظار العريض، تحرير الشعب الياباني في عدد من النواحي. فقد قضت على الفروقات الطبقية، وفتحت المجال أمام حرية التنقل، ومنحت الشعب الفسحة التي كان يحتاج إليها لتحقيق تطلعاته. كما كانت أيضاً حافزاً كبيراً لتطورات محلية دفعت باتجاه الحداثة الشعبية التي كانت قد بدأت فعلاً قبل الإعادة."[1] ونعتقد أن أول مسالك التربية المركَّبة هو تحرير القدرة لدى المتعلّمين والموهوبين، ويكون ذلك بتيسير سبل الدمج بين العلم الذي هو ما يتعلّمه الشخص، والتكنولوجيا التي هي نظام من المعرفة والخبرة أو النمط التطبيقي للمبادئ العلمية.

يستبد بالمتعلّم هاجس البحث عن حقيقة الأشياء وأصولها في أية محاولة لتركيب الأشياء من منظور الأفكار؛ فتركيب الشيء بالشيء ينطوي على حقيقة فكرية مفادها أن استنجاد طرف بالطرف الآخر يفضي إلى رؤية الأشياء على حقيقتها، وهذه هي حقيقة التراحم بين الزوجين؛ لأن التركيب رحمة بالطرف الآخر، الذي قد يظل عاجزاً بفردانيته وفاقداً للفاعلية حتى لو كانت هذه الفردانية تختزن بداخلها أصالة، تماماً مثلما عرفنا حقيقة الماء من جراء التركيب بين الأكسوجين والهيدروجين؛ فالأكسوجين الذي هو إكسير الحياة أصبحت له فائدة أخرى هي تكوين الماء الذي هو حياة الحياة، وقد تحقق له ذلك من طريق تركيبه بالهيدروجين. ومن ثم، يقف التركيب على أصل الأشياء؛ فليس بدعاً من القول: إن المركَّب هو "الأصل والمُنبت."[2] يقابله الانفكاك الذي هو "ضربٌ من الوهن والخلع."[3] إن هاجس التركيب ظل يلازم الفلاسفة والعارفين من عهد قديم؛ فانشغلت العلوم الدقيقة بهذا التركيب الذي أخرج للناس انتصارات علمية باهرة؛ إذ حققت الكيمياء فتوحات علمية بعلومها التي تدرس التركيب والخواص والبناء. ومن ثم، حصلت المعرفة بأصل

---

(١) دايكيشي، إيروكاوا. "الوقع على الثقافة الشعبية"، في: **نهضة اليابان: ثورة المايجي إيشين**، ناغاي ميتشيو وميغال أوروتشيا (محرران)، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط٢، ١٩٩٦م، ص١٨٥.

(٢) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. **لسان العرب**، اعتناء وتصحيح: أمين محمد عبد الوهاب، ومحمد الصادق العبيدي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط٣، ١٩٩٩م، مج٥، ص٢٩٧؛ مادة (ركب).

(٣) المرجع السابق، مج١٠، ص٣٠٧؛ مادة (فكك).

الأشياء، وكذلك الفيزياء النووية تأصلت بفعل حصول تفاعل نواة ذرة الأيدروجين الثقيل بنواة ذرة الليثيوم؛ ما أدّىٰ إلىٰ تكوين النواة المركَّبة الأصيلة في صناعة القنبلة النووية.

فقد فتحت الإنجازات العلمية للعلوم الدقيقة شهية التركيب أمام العلوم الإنسانية، فصرفتها إلىٰ البحث عن الذرة التي تُركَّب بها الأشياء؛ إلا إن العلوم الإنسانية اهتدت إلىٰ إنسانية الإنسان، وبذلك شكّل الاهتمام بالإنسان نقطة استقلال العلوم الإنسانية عن العلوم الدقيقة، بحيث يكون الإنسان في العلوم الإنسانية فاعلاً بترشيد البيئة؛ أما في العلوم الدقيقة فغالباً ما نلفي الذرات والأعداد والخواص تتفاعل من أجل تفسيد البيئة. وباعتبار التربية واحدة من أهم العلوم الإنسانية وأجلها شأناً، فقد اشترطت في تركيبيتها حصول الشرط الإنساني والأخلاقي لكل تفاعل حضاري بين الأشياء والنظم؛ إذ عُدّ الفاعل الإنساني التربوي بنية التربية المركَّبة؛ لأن مستقبل التربية رهن بمستقبل الإنسان، فإذا كان الإنسان فاشلاً فإن التربية ستكون وباء علىٰ من يشترك في عملية التركيب. ومن ثم، فإن التركيب الخاطئ في التربية يكون -علىٰ المدىٰ البعيد- أشدّ فتكاً من التركيب الناجح في الفيزياء النووية؛ إذ يستحيل التركيب إلىٰ تخريب. وإذ تعدّ التربية في حقيقتها تنمية فإنها بافتقادها الشرط الإنمائي والأخلاقي تستحيل إلىٰ تخلف تربوي وانتحار للشرط الإنساني.

٣- تربية مدارس وتنمية مدارس: الأفكار والأشياء:

التربية هي النماء والزيادة. ومن ثم، فإن التربية التي يفتقر فيها الإنسان إلىٰ الزيادة والنماء لا تعدّ تربية؛ لأنّ التربية ليست أن نتعلّم كيف نحترم الإنسان وحسب؛ فهذه تربية المدارس، وإنما التربية هي التي تنتج إنساناً محترماً؛ وهذه تنمية مدارس، وهي مهمة الطرف الآخر في المجتمع. فعندما نقرن تربية المعارف عبْر الإبداع بتنمية المعارف من طريق بذل الجهد في إطار قيم الأمّة، نكون قد نقلنا التربية من ضيق التلقين والتقليد والاجترار إلىٰ رحابة الفعل والاجتهاد والبناء.

هناك فرق نوعي بين تربية المدارس وتنمية مدارس؛ فتربية المدارس تشبه ذلك الذي يكون في المسجد أو المدرسة في حال، وعندما يخرج منهما يكون في حال آخر، تماماً كما رأينا

مع الطفل الذي يجر العصفور؛ لأن ما يُربىٰ عليه في المدارس يكون أقل صموداً أمام ما يواجهه خارج المدارس؛ والسبب أن هذه التربية تفتقر إلىٰ عناصر التنمية أو أنها تربية أصيلة غير مركَّبة من هذه العناصر الفاعلة؛ لأن الفكرة "حينما تكون صحيحة فإنها تحتفظ بأصالتها حتىٰ آخر الزمان. لكنها بالمقابل، يمكن أن تفقد فعاليتها وهي في طريقها حتىٰ لو كانت صحيحة."[1] تربي المدرسة التلاميذ علىٰ الصدق مثلًا، ولكن تظل هذه التربية الأخلاقية حبيسة المدرسة؛ إذ إنّ الأطراف الأخرىٰ من المجتمع هي التي تنمّي هذه التربية بجهدها وحرصها حتىٰ يظل التلميذ محتفظاً بصدقه خارج المدرسة، ولكي يؤتي هذا الجهد الإنمائي أكله، يُفترض أن تكون وسائله الإنمائية تربوية تمتح من القيم، فيستشعر التلميذ حقيقة التكامل التربوي الذي يشكل مدخلاً واضحاً للتربية المركَّبة.

كما أن التربية المركَّبة هي مزيج من نصوص المدرسة الإبداعية والمهنية التي يختلف الأفراد في فهمها واستيعابها وتأصيلها، وجهود المجتمع في تفعيل هذه النصوص وتحويلها من التربية الفردية التي تنمي صاحبها إلىٰ التنمية الجماعية، التي يستفيد منها قطاع كبير من المجتمع. وبناء عليه، فإن التربية المركَّبة تشارك بفاعلية في تصميم التنمية البشرية والإبداعية والمهنية. فالتركيب ضروري للخروج من مأزق التخلّف والتراجع والتبعية؛ لأنّ المراهنة علىٰ الفاعل الإنساني التربوي، لِما يختزنه من إبداع معرفي وجهد في إطار القيم، هو الطريق الأفضل لبناء هذا الإنسان التربوي. ولا شك في أنّ الإنسان التربوي مركَّب من إبداع معرفي وجهد، وإذا لم يستثمر الإنسان التربوي جهده الكبير فماذا ينفع تحصيله المعرفي القليل؟ مثل هذه المشكلة التربوية نلفيها قائمة لدىٰ من يبدع في الخوف من الله في المسجد، ولكن لا تكون صارمة لحظة خروجه من المسجد؛ فهو لا يبدع في جهده للإبقاء علىٰ هذا الخوف وتنميته؛ وهذا ما نلفيه يحدث تماماً في المدارس. فإذا كان الإنسان التربوي لا يستطيع أن ينمّي خوفه من الله، فأنىٰ له أن ينمّي علمه أَوَ ليس العلم النافع يشترط الخوف الصادق تصديقاً لقوله تعالىٰ: ﴿وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُۗ﴾ [البقرة: ٢٨٢].

---

(١) بن نبي، مالك. **مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي**، بيروت: دار الفكر المعاصر، طبعة جديدة، (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م)، ص١٠٣.

جاءت التربية المركَّبة، لتقدّم حلولاً للمشكلات التربوية الفردية المنشغلة بالجزيئات، فإبداع البشرية واحد من هذه الجزيئات، التي يحرص الإنسان التربوي علىٰ امتلاكها؛ لكن غالباً ما يحدث ذلك من غير فائدة؛ هذا لأن الإبداع مركَّب من الجهد، ويتعذر امتلاكه بشكله المركَّب إلا بما يقابله من جهد إبداعي مركَّب. ومثل هذا البحث عن الامتلاك من غير جهد هو الذي يجعل التربية تضل طريقها إلىٰ التنمية؛ لأنه إذا كان الإبداع وليد التربية فإن التنمية هي وليدة الجهد؛ وهو ما يجعل التربية المركَّبة من الإبداع والجهد شكلاً من أشكال التنمية. والتربية التي تسلك هذا الطريق الإنمائي هي تربية إبداعية ومهنية، وهي تربية إنمائية تتكون من عناصر إنمائية مثل المعرفة والجهد، اللذين يُفضيان إلىٰ بناء شخصية متعلّمة وأمّة راقية في ظل توافر تعليم مستديم.

إنَّ الاعتماد الكلي علىٰ إبداعات الآخرين، وفي غياب الجهد لإعادة إبداعها بطريقة مبدعة، قد يشوّه منظر التربية ويفكّكها؛ وهو ما قد يجعلها بعيدة عن تحقيق الإنجاز وتفعيل الاستمرار؛ إذ يعدّ التركيب التربوي المشترك أحد أهم أسرار نجاح المدرسة وتنمية المجتمع، كما يعدّ البنيان التربوي المرصوص سراً من أسرار استمرار المدرسة في تحقيق إنجازات متجددة ومتطورة؛ وإذْ يفضي التركيب التربوي المشترك إلىٰ تنمية اجتماعية مركَّبة؛ فإن البنيان التربوي المرصوص (المدرسة، والأسرة، والمجتمع، والدولة) يفضي إلىٰ إنسان مركَّب (المعلّم، والتلميذ، والولي).

يتغذّىٰ هذا البنيان التربوي المرصوص من إعادة الاعتبار للإنسان التربوي علىٰ مستوىٰ التعليم والتدريب، وممارسة قوة العمل والتنظيم الصحّي ومحاربة الأمّية والفقر، ويزداد البناء قوة وتماسكاً بفعل دينامية الاعتماد علىٰ الذات المتجلية في الطموح والتضحية، والتحدّي والاستمرار، والإنجاز والتغيير وإعادة الماضي بطريق الأمام. ومن ثم، يعدّ الحفاظ علىٰ تماسك البنيان التربوي المرصوص مهمة ملقاة أساساً علىٰ عاتق المدرسة التربوية وجهد المجتمع.

كما أن التربية المركَّبة تقوم علىٰ فصل التلميذ عن الأشياء وإعادته إلىٰ طبيعته الإنسانية عن طريق إجراء حوار بين التلميذ والتلميذ، وبين التلميذ والمعلّم؛ وهو ما يُفضي إلىٰ بناء

مدرسة مبدعة وطالب ماهر ومجتمع مجتهد، فيكون من السهل عليه سلوك طريق تربوي، لتطويع الأشياء وتنويعها. ونلفي الشخصية المتعلّمة في المدرسة منشغلة بالأفكار، أما خارج المدرسة فتشغلها الأشياء؛ فكيف تتحول هذه الأشياء إلىٰ أفكار بحيث تغدو هذه الأشياء في خدمة الأفكار التي يتلقاها التلميذ في المدرسة؟ هذا ما تجيب عنه التربية المركَّبة، وهو أن الأفكار العلمية في المدرسة يُفترض أن تُبدَع بحيث تتحول إلىٰ أشياء عملية.[1] والأشياء الموجودة خارج المدرسة يُفترض أن تترجم إلىٰ أفكار بفضل بذل الجهفالصدق مثلاً فكرة نظرية وأخلاقية، قد لا تتحول إلىٰ شيء عملي إلا بتغليب الصدق علىٰ الكذب في اللحظة التي يكون فيها التلميذ محتاجاً إلىٰ الكذب للخروج من مأزقه، وهي لحظة مبدعة إنْ هو صدَق. في هذا الموقف العصيب، تغدو فكرة الصدق شيئاً عملياً لا يمكن نسيانه أبداً، ولا يمكن الاستعاضة عنه بشيء كاذب. فالإبداع ليس هو الابتكار وحسب، وإنما أيضاً الجرأة علىٰ قول الصدق -الذي يستدعي بذل الجهد بالتغلّب علىٰ النفس- في مثل هذه المواقف الحرجة.

إن الجرأة علىٰ قول الصدق في موضع يقتضي الكذب وفي سن مبكرة، بإمكانه أن يمنح الشخصية المتعلّمة قدرة علىٰ حلّ المشكلات، التي تعترض الناس والمؤسسات والحكومات. فقد كان للصدق دور تاريخي وحضاري عظيم في تغيير مسارات المؤسسات نحو الفعل الأفضل والأكمل.

بهذه الطريقة المركَّبة بين الفكرة وإبداعها للشيء عبْر بذل الجهد، ينظر التلميذ -وهو في المدرسة- إلىٰ الأفكار العلمية علىٰ أنها أشياء عملية. أما عن جهد المجتمع فيكون في تحويل الأشياء إلىٰ أفكار، فيحوّل المجتمعُ الصدقَ الذي أصبح شيئاً عملياً في المدرسة إلىٰ أفكار تُسهم في تأصيل المجتمع، كأن يصبح الصدق شعاراً عملياً لمؤسسات المجتمع. وفي هذه الحالة التربوية التركيبية بين إبداع المدرسة وجهد المجتمع، لا يلفي التلميذ نفسه غريباً عن الصدق بوصفه فكرة يتعلّمها في المدرسة، والصدق بوصفه شيئاً يمارسه في المجتمع.

---

(١) يوسف، ناصر. "عولمة التنمية أم تنمية التخلف؟: لعبة الأشياء والأفكار في العالم العربي"، **التنوير**، ع١١، نوفمبر ٢٠١١م.

وإذْ نقتفي أثر التربية المركَّبة في ذلك؛ فإننا لا نلفي فرقاً كبيراً بين الذي هو في المسجد والذي هو خارجه، والشيء نفسه ينطبق على التلميذ الذي هو في المدرسة وخارج المدرسة كما كان الحال مع الطفل الذي تسلّى بالعصفور، فلا "يستطيع النظام التربوي أن يحقق دوره الفاعل في المجتمع إلا إذا كان مبنياً على فلسفة النماء والعطاء. وتظهر أهمية هذه الفلسفة في طريقة الإعداد، والتكوين، والتلقين، والتعليم، والاكتساب، وكلها أمور تدخل في إطار فكرة البناء التربوي الذي اصطلح عليه علماء اللغة والتربية بالمهارة التي تعني الحذاقة، فيكون المتعلّم الماهر هو الحاذق بالأشياء؛"[1] إذ تضع التربية المركَّبة التلميذ في موضع لا يرى فيه فارقاً شاسعاً بين المدرسة والمجتمع؛ فالمدرسة هي مجتمع صغير يتعلّم فيه التلميذ كيف يتعامل مع المجتمع الكبير، كما يرى التلميذ المجتمع مدرسة كبيرة تذلّل أمامه الصعاب التي يواجهها في مدرسته الصغيرة. ويؤتي هذا التواشج -بين المدرسة والمجتمع- أكله، عندما تسير المدرسة وفقاً لمنهج مركَّب بين الفكرة والشيء، يكون فيه الإبداع مسؤولاً عن ترجمة الأفكار إلى أشياء عملية غير قابلة للنسيان، كما يكون جهد المجتمع مسؤولاً عن تحويل الأشياء التي يصطدم بها التلميذ إلى أفكار تمارَس، ولا فرق بينها وبين الأشياء؛ بحيث لا تبعث على الغرابة أو تحدث تعارضاً بينها وبين ما يتلقّاه التلميذ في المدرسة على نحو ما أبنّا في مسألة الصدق آنفاً.

تروم التربية المركَّبة إيجاد محيط يعمل على تركيبية الفكرة والشيء في عقل التلميذ، وفي إطار القيم المتعارف عليها؛ لأنّ المدرسة والمجتمع يتحملان مسؤولية صقل التلميذ بالخبرات والمهارات، وإن المدرسة والمجتمع يظل عملهما تجاه التلميذ مفكّكاً، ما لم يتمكن هذا التلميذ من أن يقاتل الجهل والغباء من داخل بنيان تربوي مرصوص، وما لم يتمكن من التعامل مع التربية المركَّبة بين إبداع المدرسة وجهد المجتمع على أساس أنه تعاون مسؤول ومستديم؛ نظراً إلى أنّ التربية المركَّبة تنماز عن غيرها بأنها تربية للمعلّم والتلميذ والمجتمع مدى الحياة. فالمعلّم يظل يتعلّم ويتدرب طوال حياته، سواء في المدرسة أو في المجتمع، والتلميذ يستمر

---

(١) كروم، أحمد. "مفهوم البناء وأثره النظري في اكتساب المهارات المعرفية"، **عالم الفكر**، ع١، مج٣٨، (يوليو/ سبتمبر ٢٠٠٩م)، ص١٧٨-١٧٩.

التعليم ملازماً له، سواء أمسىٰ معلّماً أو موظفاً أو فاعلاً في المجتمع، وكذلك المجتمع تتحقق له السعادة بالسباحة في نهر التعليم المتدفق. فبذل الجهد لمساعدة المدرسة والتلميذ يقتضي تعليماً من نوع آخر؛ لأن ميزة التربية المركَّبة هي ميزة من إبداع الإنسان وجهده. فإذا انفك التشابك الرحيم بين الإبداع والجهد لم تعد للتربية ميزة من صنع التركيب، وقد تفقد هذه التربية الأمل في صناعة أمّة تقوم علىٰ تنمية الشعور الجماعي والمسؤولية الفردية، وتجف منابع التعليم بعد خروج التلميذ من المدرسة، فتغدو التربية مقتصرة علىٰ حياة رتيبة غير مرتبة الأهداف، لا غنىٰ فيها ولا معنىٰ.

ولهذا، فإن التربية المركَّبة أول ما تقوم علىٰ تحصيل المعرفة وإبداعها، ثم (بذل الجهد في إطار القيم)[1] لترجمة الإبداع من تربية إلىٰ تنمية مستقيمة ومستديمة. أما اختزال التربية المركَّبة في تحصيل المعرفة دون سواها، فذلك هو الفكر التربوي الاختزالي؛ لأنّ "اختزال معرفة ما هو مركَّب في واحد فقط من عناصره -نعدّه وحده دالاً عليه- يؤدي إلىٰ نتائج وخيمة في المجال الأخلاقي أكثر من المجال الفيزيائي. والحالة هذه، يمكن القول بالتحديد: إن النمط المهيمن من المعرفة، الاختزالي والتبسيطي، هو الذي يؤدي إلىٰ اختزال شخصية متعددة بطبيعتها في إحدىٰ خاصياتها. فإذا كانت هذه الخاصية إيجابية، فمعنىٰ ذلك أنه سيتم تجاهل الخاصيات السلبية لهذه الشخصية، وإذا كانت سلبية، فمعنىٰ هذا سيتم تجاهل خصائصها الإيجابية، وفي كلتا الحالتين نحن أمام عدم الفهم،"[2] وعدم الفهم هو حالة تفكيكية وتجزيئية تفضي بصاحبها إلىٰ رؤية الأمور من زاوية ضيقة.

---

(١) قصدنا ببذل الجهد في إطار القيم، هو أن يكون بذل الجهد قائمًا في تحويل المعرفة المكتسبة إلىٰ إبداع، وبما يفيد المجتمع ويعزز من هويته التاريخية والحضارية والدينية، وليس اقتصار بذل الجهد علىٰ تحريف المعرفة والإبداع عن الهدف النبيل والأصيل الذي يرتجىٰ منهما. وما أكثر هذا الجهد المبذول في العالم العربي والإسلامي، والذي أولج المعرفة والإبداع في طريق عملي مسدود؛ لأنه يتعارض مع أهداف الأمّة من المعرفة والإبداع في تغيير حالها نحو الأفضل، وبما ترتضيه هويتها الحضارية. كل جهد يُبذَل لا يكون في إطار القيم فهو هباء تذروه رياح التغريب، ويكون صاحبه كمن يحسب أنه يُحسن صنعاً.

(٢) موران، إدغار. **تربية المستقبل: المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل**، ترجمة: عزيز لزرق، ومنير الحجوجي، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، ط١، ٢٠٠٢م، ص٩١-٩٢.

٤- اشتراطات التربية المركَّبة:

للتربية المركَّبة اشتراطات تجعلها ممكنة ومرنة في المؤسسات التربوية والمجتمعية؛ نجملها في الآتي:

أ- تحصيل المعرفة وأهميتها:

تقوم التربية على المعرفة؛ وهذا هو مجمع المعرفة، كما تنمو التربية بنمو المعرفة في المدرسة والمجتمع؛ وذلك هو مجتمع التربية، ولا يكون تحصيل التربية مفيداً إلا بمعرفة أهميتها للمدرسة والمجتمع؛ فالتركيب بين التحصيل والأهمية يفرز نتائج مثمرة وينجز أفعالاً تربوية تكون لها القابلية للاستمرارية. ومن ثم، فإن التربية المركَّبة هي تربية واعية وراعية، مستديمة ومستقيمة. والتربية تخطئ في عملية التركيب إذا غلّبت التحصيل المعرفي على أهميته للمدرسة والمجتمع؛ مما يؤدي إلى حصول عدم توازن تربوي، وعدم توازن مدرسي ومجتمعي، وهذا كله يفقد في التربية تركيبيتها وخصوصيتها؛ لأن التركيب يشترط التوازن بين العرض المدرسي والطلب الاجتماعي، بين التحصيل المدرسي والتوصيل الاجتماعي. فكثير من الأمم المتخلفة؛ من تحصّل معارفَ في مدارسها كانت غريبة على مجتمعها؛ فيتعلّم التلميذ شيئاً في المدرسة، وفي الوقت نفسه يتعلّم ما يناقضه في المجتمع. ومن ثم، فإنّ التلميذ الممزق بين متطلبات المدرسة وحاجات المجتمع لا يجد سعادة في التعامل مع هذا التحصيل المعرفي وإبداعه. كما أن المجتمع ليس بذّالاً للجهد في ترجمة هذا التحصيل المعرفي الغريب عن بيئته إلى أشياء عملية.

ومن ثم أيضاً، فإنّ التربية المركَّبة لا تطلب المعرفة لذاتها، وإنما لقيمها ومسؤوليتها وأهميتها الاجتماعية، وهنا تتجلّى قيمة الطموح في تحصيل المعرفة بهدف التغيير المسؤول الذي يدفع بالتربية المركَّبة إلى خلق توازن بين التحصيل المعرفي في المدارس، وأهمية هذا التحصيل للمجتمع؛ وهو ما يجعل التربية المركَّبة تشكل منعطفاً حاسماً في تعزيز التنمية البشرية التي تصنع أمّة، وليس التبعية للبشرية التي تقمع الأمّة. وهناك مؤشّر أساسي في عملية التحصيل العلمي نراه ذا أهمية للشخصية المتعلّمة، هو:

- الطموح المركَّب؛ وإذْ لم يكن في حياة الشخصية المتعلّمة ما تطمح إليه؛ فإن مستقبلها سيكتنفه الغموض والشك، كما أن الطموح مبعثه الدعوة للالتفات إلىٰ الماضي والاستفادة من إنجازاته، والعمل علىٰ مراجعة الإنجازات التي اعتاص عليها الاستمرار، كما يدعو إلىٰ الحرص علىٰ إنجازات الحاضر -مهما كان مستواها- مع العمل علىٰ تطويرها في المسار الذي يلتقي مع ضرورات المجتمع وحاجاته. فمن غير قدوة يجمع التاريخ علىٰ فعلها وإنجازاتها واستمرارها يستحيل تفعيل الطموح وتثميره، ويكون تفعيل الطموح بالثقة في القدرات والإمكانات المتوافرة مع استلهام التراث الحضاري؛ إذ يكون تثميره بنقد الحلول الجاهزة، والبحث عن حلول مناسبة، وتقديم بدائل مبدعة ومنتجة.

ب- قيمة الجهد القيمي والاعتماد علىٰ الذات:

يكون التحصيل المعرفي عديم الفائدة إنْ لم يكن وليد الجهد؛ فبذل الجهد أثناء التحصيل المعرفي يمنح للمعرفة قيمة بيئية؛ لأن التركيب التربوي بين التحصيل المعرفي والجهد من أجل الإبداع، ثم القيام فيما بعد بعملية الفرز الاجتماعي لهذا التحصيل، الذي يرسم ملامح واضحة للدور الحضاري والمجتمعي والبيئي لهذه المعرفة.

إن غياب الجهد أثناء التحصيل، قد يعرّض المدرسة والمجتمع إلىٰ مخاطر التحصيل المعرفي المشوب بأفكار غير قيمية وغير مسؤولة. ومن ثم، فإنّ الدور الوظيفي للجهد القيمي في التربية المركَّبة دور مصْفاتي قيمي ومسؤول تجاه المعارف الإنسانية المحصلة، وإنّ غياب بذل الجهد في إطار القيم المسؤولة في كل عملية تربوية ينتهي بالتحصيل المعرفي إلىٰ تراجع مسؤولية المدرسة وتفكيك قيم المجتمع. ومن هنا، تأتي أهمية التربية المركَّبة من بذل الجهد في إطار القيم والتحصيل المدرسي المسؤول في بناء شخصية متعلّمة وواعية وراعية ومسؤولة. ومن ثم، فإن الجهد والاعتماد علىٰ الذات لا نراهما يتحققان إلا بتوافر مؤشرات، هي:

- التحدي من أجل اللحاق بالناجحين؛ أي البحث عن بدائل تساعد علىٰ تجاوز هذه التحديات، بحيث تندرج في إطار دينامية الاعتماد علىٰ الذات التي تقوم علىٰ احترام تراث الذات، وهذا بدوره يستدعي وجود تحديات يواجهها الفاعل الإنساني التربوي، تقتضي منه قدرة علىٰ تجاوزها؛ وإلا غدا يحيا بلا معنىٰ.

- التضحية التي تسبّق الواجب على النجاح؛ تكون من أجل شيء ثمين يحرص الفاعل الإنساني التربوي على امتلاكه دوماً، والحفاظ عليه باستمراريته. ومن إيجابيات التضحية أيضاً أنها تراقب حركة الطموح وتساعده على الحفاظ على وتيرته ونبرته، فإذا قلّ الطموح تضاءل الإنجاز، وإذا ما انخفض معدل الإنجاز، فهذا يشير إلى أن التضحية قد تآكلت واستحالت إلى تواكل واستتباع؛ وهو ما يتناقض كلية مع التركيب الذي يحصل بدينامية الاعتماد على الذات.

ت- التركيب بين المعرفة والجهد القيمي بحثاً عن الإبداع:

هناك اعتقاد حازم وجازم لا يعتوره الشك في أن الإبداع، هو وليد التركيب كما تجلّى ذلك في العلوم الدقيقة؛ فلا يمكن أن نبدع من غير مساعدة أو مساندة من معارف أخرى، والإبداع ليس أحادي الطرف، بل هو عملية تفاعل المعارف والجهود؛ إذ يعدّ التركيب بين المعرفة والجهد أعلى مستويات الإبداع. فهل يحصل الإبداع من غير جهد قيمي ومن غير تركيب؟ وهل يكون للتركيب معنى في غياب الإبداع؟ فالتربية المركَّبة تُمتَحن بالإبداع من عدمه؛ وإذْ لا يتحقق الإبداع في التربية المركَّبة؛ فإن هذه التربية لا تعدو أن تكون شعاراً إيديولوجيا يخدم أهدافاً غير تربوية.

إذًا، الإبداع هو ميزة من صُنع التربية المركَّبة، كما أنّ حضوره مسؤول عن بناء أمّة، وغيابه مسؤول عن تخلف التربية وتراجعها، وإن الإبداع كما يرى المجتهدون هو الذي يقود التغيير الاجتماعي والاقتصادي في القرن الجديد، وإن المعارف والمعلومات غير كافية لصناعة إبداع؛ فالجهد المقاتل بوصفه ميزة إنسانية يشكل دينامية أيّ إبداع بوصفه ميزة تنافسية، وإن المعرفة في غياب الجهد القيمي تظل معرفة مكدسة غير نافعة أو معرفة قاتلة أو ميتة؛ لكنها تكون نافعة عندما تغدو معرفة بيئية بفعل الجهد القيمي فتتحول إلى إبداع تلمسه أمّة القيم، ويكون ذلك بطريقة تركيبية تربوية ذكيّة ومسؤولة؛ فقد جاء عن جون هوكنز في كتاب الاقتصاد الخلاق (٢٠٠١م) إننا "نحتاج إلى المعلومات، لكننا نحتاج أيضاً إلى أن نكون نشيطين ومهرة ومثابرين، لاختبار هذه المعلومات، ونحتاج إلى أن نكون أصلاء،

ومتشككين، ومجادلين، ودمويين في تفكيرنا غالباً، وسلبيين بمعنى الكلمة أحياناً -بكلمة واحدة، أن نكون مبدعين."[1] وبناء على ما سبق، هناك مؤشران يقيسان في التركيب بين المعرفة وبذل الجهد في إطار القيم، هما:

- الإقلاع الواعي؛ الذي هو امتحان للفعل والإمكان للحرية والاختيار، وإن تحديد شروط الإقلاع مسألة في غاية الأهمية، فعليها يتوقف مستقبل الفاعل الإنساني التربوي؛ ولهذا، فإن استراتيجية الاعتماد على الذات ليست كافية لقيام تربية مركَّبة إذا لم تكن شروط الإقلاع واعية ومنسجمة مع بيئة الإنسان وقيمه وثقافته، ومتناغمة مع تطلعات المجتمع وحاجاته ومتطلباته. ومن هنا، فإن شروط الإقلاع كي تؤتي أكلها يفترض أن لا يكون باعثها إيديولوجياً ضيّقاً، وإلا فإن مصيرها يكون الفشل والتعثر. فمن أولويات شروط الإقلاع العمل على ترقية الفاعل الإنساني التربوي، وتوعيته بالشكل الذي يخدم أهداف المجتمع؛ أي أنْ يُقلِع بالجهد في اكتساب المعرفة، ويجدد في جهده بالقيم حتى لا يتوقف في منتصف الطريق؛ لأن الجهد الذي ترافقه القيم يجعل المعرفة المكتسبة معرفة لذيذة يتلذذ بها مجتمع القيم؛ تلك المعرفة التي تهتم بقضايا الناس والبيئة التي قصدها أرسطو.

- الاستمرارية في إطار قيم الأمّة؛ إنّ الفشل الذي تُمنى به المشروعات الإنمائية التربوية، غالباً ما يعود إلى غياب الاستمرارية؛ وهو ما حدا بأحد الاستراتيجيين إلى اعتبار "الاستمرارية حتى في حالة الضعف هي علامة القوّة."[2] كما كان عليه حال اليابان في فترة الحرب العالمية الثانية التي استمرت في الاعتماد على موردها البشري وهي جريحة وذبيحة. الاستمرارية إذاً، هي مقود الإقلاع ومحرك الإنجازات؛ ففي تراجعها ينحرف الإقلاع عن مساره ويفقد وعيه، ويتوقف الإنجاز عن عطائه.

---

(١) انظر: هارتلي، جون (محرر). **الصناعات الإبداعية: كيف تُنتَج الثقافة في عالم التكنولوجيا والعولمة؟**، ترجمة: بدر السيد سليمان الرفاعي، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، (١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م)، ع٣٣٨، ج١، ص٨.

(٢) ربيع، حامد. **نحو وعي سياسي واستراتيجي وتاريخي**، المنصورة: دار الوفاء، ط١، ١٩٩٩م، ص٧٠.

ث- الإبداع بوصفه اللبنة الأولىٰ في بناء أمّة مركَّبة:

تنهض الأمّة بالإبداع الذي هو وليد الجهد القيمي، الذي طوّع المعرفة الإنسانية لخدمة أصالة الأمّة؛ فالأمّة الأصيلة هي الأمّة المبدعة. والإبداع يتخلّق في رحم الأصالة الواسع، كما أنّ الأصالة هي بمثابة البوتقة التي تنصهر فيها تجارب الأمّة، وهل تجارب الأمّة إلا أصالتها؟

من يأخذه الفضول إلىٰ امتحان ذاكرة الأمم، فما عليه إلا قراءة خلاصة إبداعها الأصيل، ومن أراد أن يتوقع مستقبل أمّةٍ ما، فلينظر إلىٰ كنوزها الأصيلة ومدىٰ تعامل النخبة معها. ومن ثم، فإن المعرفة غير الأصيلة وغير القيمية وغير المسؤولة لا تعطينا إبداعاً، علىٰ الأقل لدىٰ من يستشرف المستقبل؛ لأن ذلك لا يستهدف بناء أمّة مركَّبة من قيم: المسؤولية، والوعي، والاستخلاف، والأمانة، والشرف، والأمن، والعدل، والسلام. فالإبداع المركَّب من المعرفة وبذل الجهد في إطار القيم، يروم إقامة أمّة مركَّبة من مستخلصات هذا الإبداع المسؤول؛ بحيث تكون الأمّة المركَّبة المبدعة هي المسؤولة عن مستقبلها. فإلىٰ متىٰ تظل الأمّة غير المبدعة في انتظار من يحدد لها مصيرها التربوي ويصنع لها مستقبلها؟

إن بناء أمّة هو صناعة إبداعية مسؤولة ومركَّبة من كل أطياف المجتمع، ومتىٰ يكون هذا الإبداع حكراً علىٰ جهة تحتفظ لنفسها بأحقية التعليم النوعي الذي ينفجر منه الإبداع؛ فإن بناء الأمّة سيأتي مشوّهاً ومفكّكاً. إضافة إلىٰ أن التركيب ليس أمره يسيراً؛ لأن التركيب ولادة عسيرة وأليمة، لا سيما إذا ما تعلق الأمر ببناء أمّة وترصيص أطيافها، لكن بإمكان الإبداع أن يحد من الانفكاك لصالح التركيب؛ نظراً إلىٰ أن الطيف الاجتماعي يفرض حضوره في بناء الأمّة من طريق معرفته وجهده وإبداعه. أما قيم المسؤولية والإخلاص والحب والتضامن والتكافل، فتضفي علىٰ البناء المركَّب هالة قدسية وهوية متماسكة.

ألفينا بناء أمّة مركَّبة مهمة إبداعية للخروج من فوضىٰ التحصيل المعرفي غير القيمي، وأيضاً لاستثمار الجهد في مسائل وطنية وبيئية وإنسانية. فمجتمعات السوق تسهم بعلومها ومعارفها في تفكيك الأمّة بزيادة التنافر الاجتماعي، الذي يهيج هو الآخر في ظل تنامي

العلوم والمعارف، ولكن في إطار الجهد القيمي المبدع، تستحيل هذه المعارف والفلسفات إلى علوم ونظريات مسؤولة وواعية وراعية، وإن "هدف التعليم لا يمكن أن يكون تكيّف الإنسان مع الفوضى القائمة، ولكن على عكس مسار الحتمية الذي ساد لعدة قرون في نظام التعليم، لا بد أن نوفر للإنسان وسائل للتعالي بهذا الإنسان، وسائل لابتكار مفهوم جديد للإنسان والمجتمع والعالم، فالتعليم لا يمكن أن يكون انعكاساً، وإنما يكون مشروعاً."[1] يسهم في خلق مشروعات أخرى، وفي هذا الخلق تجدُّد في حياة الناس.

إن تعليم القراءة كما يرى جارودي هي أهم مشروع في هذا التغيير التربوي، فكيف يحصل لنا ذلك التحصيل المعرفي بجهود القراءة؟ وكيف يُبدَع هذا التحصيل بالكدح وبذل الجهد في إطار القيم، بحيث تضفي هذه العملية التربوية المركَّبة إلى بناء أمّة مركَّبة تواجه التحديات بروح قتالية وبنيان مرصوص؟ ويبدو أنّ الطفل هو الفاعل الصحّي في هذا الترصيص التربوي؛ لأنه يخاطب المستقبل التربوي؛ وهو بذلك يعدّ ابن المستقبل، ومن المفترض أن نعلّم الابن كيف يحترم أبويه والناس المحيطين به، إن "مشاركة الطفل في العملية التربوية الموجهة تعد نوعاً من الانخراط في مؤسسة البناء التربوي التي من خلالها يكتسب مهارة الفهم للعالم بمعناه الواسع للأشياء، كما يمتلك مهارة الوعي بفضل توجيه الشخص المربي أو الخبير، الذي يحتاج إليه في موضوع الإرشاد والتوجيه، لا سيما أنّ البناء التربوي هو استراتيجية متجددة، يجب تحيين طرقها ووسائلها بوصفها متصلة بتطوير وتحسين طرق التفكير، وفاعليتها عند الطفل."[2] ومن ثم، تغيير وجهة الطفل في الاتجاه التربوي السليم.

وإذْ يشكل التغيير والتحديث -استعادة قيم الماضي بطريق الأمام- عامليْن مهميْن في توجيه مسار الإبداع، فإننا نعتقد أن الإبداع يتحكم فيه مؤشران أساسيان، يسهمان في بناء أمة من عدمها، هما:

---

(١) جارودي، روجيه. **كيف نصنع المستقبل؟**، ترجمة وتقديم: منى طلبة، وأنور مغيث، القاهرة: دار الشروق، ط١، (١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م)، ص١٦٠-١٧٠.

(٢) كروم، "مفهوم البناء وأثره النظري في اكتساب المهارات المعرفية"، مرجع سابق، ص١٧٩.

- التغيير الحسن، الذي يأتي بعد أن تستوفي جميع العناصر شروطها، وتؤدي مهمتها بالطريقة السليمة. فالتغيير قد يكون مؤشراً خادعاً إنْ لم يسبقه مؤشر الإنجاز الذي أتى ببذل الجهد، والتغيير ليس مبعثه ردم القيم أو تجفيف منابعها، وإنما دافعه استجابة الإبداع للقيم في ظل تبدُّل الأزمنة وتجدّد الأمكنة؛ وذلك هو التغيير الحسن.

- التحديث عبْر بذل الجهد في إطار قيم الأمّة؛ إن الانتقال إلى العصر الحديث يُفترَض أن يكون على جسر الحفاظ على الهُوِيّة، والقيم والتراث حتى لا تذروه رياح التغريب، وهنا ستتوافر للتحديث قواعد متينة يقف عليها، ويواجه بها سموم التغريب. صحيح أن هذا الانتقال كما يرى ساكيكو فوكودا "لن تكون مهمته بالدرجة الأولى تفكيك الأعراف والتقاليد والمؤسسات والقوانين، ولكن التركيز يشمل الأحكام السابقة التي شكلت التنمية، ويكون ذلك بخلق محيط اجتماعي مناسب، وبنى اجتماعية متماسكة تُفضي إلى مجتمع جديد؛ مما يفرض رؤية جديدة، وقوانين جديدة، ورأس مال اجتماعي جديد."(١) ويكون ذلك على صورة استعادة قيم الماضي بطريق الأمام.

ج- تنمية الشعور بروح الجماعة وتعزيز المسؤولية الفردية:

تسهم تنمية الشعور بروح الجماعة والمسؤولية الفردية في الحفاظ على الأمّة مركَّبة وفاعلة؛ لأنّ وظيفة تنمية الشعور الجميل والإحساس النبيل هي وظيفة تربوية بالأساس؛ إذْ على التلميذ أن يتدرب كيف يكون فرداً مسؤولاً أمام المجتمع، وكيف يكون أمّة إذا لم يؤد المجتمع وظيفته البنائية؛ بمعنى أن يكون هذا الفرد إبراهيمياً ومسؤولاً نبياً في مجتمعه محاكاة لقوله تعالى: ﴿إِنَّ إِبْرَاهِيمَ كَانَ أُمَّةً﴾ [النحل: ١٢٠]. فإبراهيم عليه السلام بوصفه فرداً مسؤولاً عن أمّة كان على وعي وشعور بأهمية الجماعة؛ إذ ظل يمارس هذا الشعور الجماعي بفرديته المسؤولة. وعليه، فإن "القرآن الكريم يرسم إبراهيم عليه السلام نموذجاً للهداية والطاعة والشكر والإنابة لله، ويقول عنه هنا: إنه كان أمّة، واللفظ يحتمل أن يعدل أمّة كاملة بما فيها من خير

(1) Fukuda, Sakiko. *Capacity for Development: New Solution to old Problems*, London: Earthscan Publication, Ltd, 2002, p. 10.

وطاعة وبركة، ويحتمل أنه كان إماماً يُقتدىٰ به في الخير... فالإمام الذي يهدي إلىٰ الخير هو قائد أمّة وله أجره وأجر من عمل بهدايته، فكأنه أمّة من الناس في خيره وثوابه، لا فرد واحد."[1] إن عمل الفرد بأسلوب جماعي يبعث علىٰ الرضا عن النفس، ويجعل التوازن بين الفرد والجماعة منسجماً ومتواصلاً؛ إذْ يظل التعليم المستمر مؤشراً علىٰ نجاح التربية المركَّبة في الحفاظ علىٰ التناعم بين الشعور بروح الجماعة والمسؤولية الفردية.

ح- التعلّم مدىٰ الحياة:

تراهن التربية المركَّبة علىٰ مستقبلها بالمدىٰ الزمني للتعليم؛ لأن التركيب التربوي مسألة معقّدة ومعرّضة للتغيير والإصلاح والتجديد، وهذا التعاقب الزمني العمودي يقتضي حصول تراكم أفقي للتعليم، بحيث يظل الفرد مواكباً مراحل التبديل الحاصلة والطارئة. ومن هنا، تأتي أهمية التدريب والتوعية والتعبئة. هذه الثلاثية لا تخاطب عمراً معيّناً، وإنما نلفي التلميذ والمعلّم والموظف والأسرة، والمتقاعد الذي التحق بوظيفة أخرىٰ غير رسمية، معنيين بهذا الخطاب التربوي المركَّب؛ وهذا يعدّ شكلاً من أشكال التعلّم مدىٰ الحياة، فما دام الإنسان الفرد مسؤولاً عن تنمية المجتمع؛ فهو في وضع المتعلّم الذي لا ينتهي تعليمه إلا بنهاية حياته. فما الفائدة من تربية مركَّبة يكون التعليم فيها مقتصراً علىٰ فئة عمرية محددة؟

استمر الناس في وقت الأنبياء يتعلّمون مدىٰ الحياة؛ لأن التربية النبوية تربية مركَّبة من سؤال واع وإجابة مسؤولة، ومن يحصل علىٰ إجابة مقنعة يظل يلح علىٰ إثارة السؤال من أجل أن يتعلّم أكثر، ولا ينتبه لأمره إلا وقد استعجله الموت؛ إذْ أحسن من قال: العلم من المهد إلىٰ اللحد.

ثانياً: نماذج تطبيقية من التربية اليابانية المركَّبة

عاشت اليابان زخماً ثقافياً وتنوعاً معرفياً؛ إذ أسهمت طبيعتها الجغرافية النائية في حصول هذا العطاء الحضاري. وآمنت اليابان بأنَّ التزاوج المعرفي الياباني مع غيره من

---

(١) قطب، سيد. **في ظلال القرآن**، القاهرة: دار الشروق، ط٢٥، (١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م)، مج٤، ص٢٢٠٣.

المعارف الأخرى غدا مطلباً ضرورياً، للخروج من مأزق الوحدة والعزلة. وفي ظل هذا القلق على مصير الثقافة اليابانية المنغلقة على نفسها، اهتدت اليابان إلى فكرة التزاوج مع مكونات الحضارة الصينية التي جلبها البوذيون إلى اليابان في القرن السادس الميلادي، فتماهت اليابان مع محمولات البوذية بكل معجوناتها اللغوية والمعرفية والفلسفية، وبعد قرون كوّنت اليابان زخماً معرفياً أهّلها إلى تحقيق استقلال نسبي عن المنظومة التربوية الصينية. ثلاثة قرون كانت كافية لصوغ منظومة يابانية في إطار ثقافة جديدة، تختلف كثيراً في سماتها عن الثقافة الصينية، لا سيما في مجال الآداب والمعرفة والتصاوير؛ إذ "تم استكشاف نظام للكتابة والتدوين؛ مما ساعد ذلك على تطويع الحروف الصينية لصالح اللغة اليابانية."[1] وقد كان لتعاليم كونفوشيوس في أهمية بذل الجهد وقع حسن في حياة اليابانيين؛ إذ كان التزامهم بهذه التعاليم سبباً عجباً في حصول هذا الإبداع والتميز. أما في منتصف القرن التاسع عشر الميلادي بعد انفتاح اليابان على العالم فقد توجه اليابانيون عن بكرة أبيهم للاغتراف من معين الثقافة الغربية، وإرواء عطشهم المعرفي الذي دام قرنين ونصفاً من الزمن، فقد أقدم اليابانيون على ثقافة الغرب يحدوهم الأمل والعمل في تجاوز هذه الثقافة بالجهد، كما تجاوزوا الثقافة الصينية بالجهد أيضاً.

وعندما فتحت اليابان عينيها على العالم ألفت نفسها أمّة مبدعة، ولم يكن ليتحقق لها ذلك إلا بعاملي التحصيل المعرفي المنقطع النظير، وتوظيف الجهد المتواصل. وما لا يعتوره الشك أنّ التعليم النوعي في اليابان أسهم في استمرارية الإبداع الياباني والارتقاء به إلى مستويات عالمية، تجلت في ما وصلت إليه اليابان من إنجازات اقتصادية، وفتوحات تكنولوجية عجزت عنها الدول التي أرغمت اليابان على التعليم الإلزامي والانفتاح على حضارتها.

اهتدت اليابان إلى فكرة التربية المركَّبة منذ دخول البوذيين إلى اليابان في القرن السادس الميلادي، فركَّبت ثقافة البوذية الصينية بجهود اليابانيين، ونسجت خيوطاً إبداعية متماسكة امتدت إلى منتصف القرن التاسع عشر؛ فلم يجد اليابانيون مشكلات كبيرة في التماهي مع

(1) Shinkichi, Eto. *Selected on Modern Japan- China Relations,* Tokyo: The Toyo Bunko*, 2005*, p. 180.

علوم الغرب وتجاوزها؛ إذْ تجسدت فكرة التربية المركَّبة رسمياً عام ١٨٧١م المتزامنة مع إنشاء أول وزارة للتربية والتعليم في تاريخ اليابان، وهي وزارة تزاوج بين العلم والتكنولوجيا. وفي العام ٢٠٠١م تم دمج التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا، تحت مسمى وزارة التعليم والعلوم والرياضة والثقافة ووكالة العلوم والتكنولوجيا؛ وهي معروفة حاليّاً باسم وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا. وتعد الوزارة هيئة تربوية حكومية مركَّبة من خمسة قطاعات حيوية كلها تسهم في بناء أمّة، فما يشغل التعليم أو المدارس يشغل الرياضة أو النوادي الرياضية، وما يشمل الثقافة أو النوادي الثقافية يشمل العلوم والتكنولوجيا أو المجتمع العلمي والتقني؛ فشكّل هذا التركيب التربوي سرّ نجاح اليابان في تحصيل المعرفة والبحث عنها في كل زمان ومكان، ثم ترجمتها ببذل الجهد القيمي إلى إبداع تربوي وثقافي ورياضي وعلمي وتقني.

التعليم في اللغة اليابانية يعني كيو-إكو Kyoiko، وهو بذلك ينقسم إلى قسمين: (كيو) ويعني نقل المعرفة أو التشجيع على التقليد، و(إكو) يعني التعليم والتنمية والتطوير. ومن هنا نفهم التعليم في اللغة اليابانية على أنه التشجيع على تقليد الآخرين عبر التعليم، و"نقل المعرفة من أجل التطوير والتنمية."[(١)] كما تعني (إكو) تربية الطفل؛ إلا إنه يمكن أن نستشف من هذا التعريف أنَّ التربية اليابانية ليست تقليداً للآخر الغريب، بل هي استمرار على طريقة الآباء والأسلاف؛ أما التعليم فهو الانفتاح على الآخرين وفقاً لمعايير تربوية صارمة تحافظ على تراث الأسلاف وخصوصية الأمّة اليابانية.

وانطلاقاً من المفهوم اللغوي الياباني للتعليم لم تجد اليابان حرجاً في تقليد الآخرين، كما لم تتوان في تجاوز هذا التقليد، للحفاظ على الكيان التربوي للأمّة؛ لأنّ الوقوف عند التقليد يشكّل خطراً على تربية الطفل الذي قد يشب مقلّداً لمعرفة غريبة عن بيئته؛ فلا يُبدع لها، وهناك وعي تربوي ياباني بأهمية التقليد وخطورته على الأجيال، ولهذا تكاثفت الجهود

---

(١) سميث، باتريك. **اليابان: رؤية جديدة**، ترجمة: سعد زهران، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ٢٠٠٠م، ع٢٦٨، ص١١٣.

في إطار القيم، لتحويل المدّ المعرفي إلى مسار تربوي ينعش الأمّة اليابانية ويزيد من فرصها في الاستقلال والإبداع والبناء والاستثمار في التعليم.

ولنا نماذج تطبيقية في ذلك؛ أهمها:

١- أنموذج التحصيل المعرفي:

قد لا نلفي شعباً شغوفاً بالمعرفة مثل الشعب الياباني، ولنا أن نقيس هذا الشغف المعرفي لدى اليابانيين بالبحث عن المعرفة للتفوق عليها وتجاوزها، فلا يكاد الياباني يتوقف حتى يُهرع إلى البحث عن معارف أخرى؛ وهذه معركة مع العلم والمعرفة لا تنتهي في اليابان. فشعار اليابانيين الثقافي هو: التعليم حق طبيعي لجميع اليابانيين، وقد نصّ على ذلك أول دستور ياباني في نهايات القرن التاسع عشر الميلادي أو ميثاق الإمبراطور كما أومأنا إلى ذلك في الفصل الأول.

يمتلك اليابانيون قدرة عجيبة في تمييز المعارف وما يصلح منها؛ فقد اختاروا الثقافة الصينية؛ لأن الصين كانت تشكل أرضاً للحكمة والمعرفة، إضافة إلى أنَّ اليابانيين شغفوا بالثقافة الصينية الراقية؛ لأنهم كانوا يخجلون من لغتهم اليابانية الشعبية، ورأو أنها لا تصلح لأن تكون لغة علم ومعرفة، وتالياً ركّزوا على تعلُّم اللغة الصينية وإتقانها؛ وهو ما جعل اللغة الصينية لغة النبلاء؛ إذ اقتصر تعليمها على كبار الساموراي.

منح الاهتمام الياباني الكبير باللغة الصينية الشهية، لهضم الثقافة الصينية والإحاطة المحكمة بمنظومتها الفكرية والمعرفية والفلسفية. أما في بدايات القرن التاسع عشر الميلادي فقد تمكن فوكوزاوا يوكيتشي من تعلّم اللغة الهولندية في مجتمع منغلق على نفسه، وكان أول تلميذ من طبقة الساموراي الدنيا يتعلّم اللغة الهولندية، إلى جانب أقرانه الذين يعدّون على الأصابع؛ إذ يرى فوكوزاوا أن سبب هذا التحصيل العلمي السريع للغة الهولندية التي تختلف أفقياً عن اليابانية المسطرة عمودياً، هو أن "العلاقة بين المعلّم والطالب كانت من النوع الحميم الذي يربط الأب بابنه؛"[1] مما شجع على انتشار ظاهرة القراءة والكتابة على نطاق واسع.

---

(١) حسين، (مترجم)، **سيرة فوكوزاوا يوكيتشي ومقدمة أعماله الفكرية**، مرجع سابق، ص٧٢.

وبفضل اللغة الهولندية تمكن المتعلّمون من الإحاطة بعلوم الغرب؛ إذْ خفّفت هذه المعرفة من أثر الصدمة التي أصابت اليابانيين بعد الانفتاح على اللغة الإنجليزية؛ لأن الذين اتقنوا اللغة الهولندية وحصّلوا معارفها لم تفاجئهم إنجازات الغرب العلمية، بل احتضنوها بالقبول وتفانوا في تقليدها، ولم يقفوا عاجزين أمام لغتها الإنجليزية حتى يعجزوا عن تحصيل معارفها؛ ولهذا، نلفي فوكوزاوا لما زار أمريكا في بعثة يابانية، يقول: "تم اصطحابنا إلى مركز لتكرير السكر، وشرحت لنا العملية الأساسية بدقة بالغة، وإنني على يقين من أن مضيفينا قد اعتقدوا أنهم يطلعوننا على شيء جديد تماماً بالنسبة إلينا، ومن الطبيعي أنهم انتظروا دهشتنا حيال كل ابتكار جديد من ابتكارات الهندسة، ولكن الأمر على العكس من ذلك، فلم يكن شيء جديد حقاً، على الأقل بالنسبة إليّ."[1] وبعد انفتاح اليابان على الغرب في منتصف القرن التاسع عشر الميلادي بعث ميجي جملة من المثقفين اليابانيين لدراسة معارف الغرب، وقد استغرق تحصيلهم العلمي ثلاث سنوات في الغرب، كانت ثمرته إنشاء أول وزارة تعليم في تاريخ اليابان تضافرت جهودها (على أن لا يبقى أميٌّ واحدٌ في اليابان بعد عشرين عاماً)،[2] وهو شعار محل خلاف؛ إذ ذهب

(١) المرجع السابق، ص١٥٠.

(٢) هناك من الباحثين العرب من يسلّم بمقولة محو الأمّية بشكل كامل في اليابان، وذلك لمجرد أن الوزارة احتفلت بخفض الأمّية في طوكيو، التي شهدت محاربة الأمّية منذ عهد توكوجاوا، وانتقال الساموراي المعلّمين إلى المدن الكبرى مثل: طوكيو أو إيدو سابقاً وأوساكا وكيوتو؛ ولكن الأمّية كانت قائمة في عهد ميجي وما تزال موجودة بنسب متفاوتة لحد الآن. وفي عهد ميجي ألفينا تفاوتاً إقليمياً في انتشار الأمّية، فأنماط الأمّية لم تكن متجانسة في أنحاء محافظة كاجوشيما عام ١٨٨٥م، فقد كانت معدلات الأمّية بين الذكور غير متشابهة عبر المقاطعات الثلاث: ٦٢,٦ بالمئة في ساتسوما، و٦٣,٦ في أوزوميو، و٦٨,٣ في هيوغا؛ أما معدلات الأمّية بين الإناث فكانت أقل في مقاطعة هيوغا الجنوبية، و٩٥,٦ بالمئة في ساتسوما، و٩٧,١ في أوزومي، و٨٦ بالمئة في هيوغا. وهناك، أيضاً، مدن كانت فيها الأمّية عالية مثل مدينة كاجوشيما، وإنْ أثر التعليم الإلزامي في نهاية المطاف في خفض نسبة الأمّية؛ إذ كان محو الأمّية بنسبة ٤٠ بالمئة للذكور و١٥ بالمئة للإناث في عام ١٨٩٩م، ووقع نحو ٢٥ بالمئة من الذكور في سن العشرين ضمن الفئة التي لا توجد لديها قدرة على الإطلاق على الكتابة والقراءة أو إجراء العمليات الحسابية، فكانت هناك اختلافات شاسعة في الأمّية في المناطق الريفية اليابانية؛ إذ كانت مرتفعة في العام ١٨٩٩م، فقد بقي أكثر من ٥٠ بالمئة أميين. وكان الشباب في مناطق مثل: أمورا وكاجوشيما وميازاكي وأوكيناوا وماتسوياما وكوتشي يغرقون في أمّية تامة، لكن في المدن والبلدات الإقليمية كانت معدلات الأمّية عالية ومنخفضة، مثل: ناغونا وتسو وسينداي وقسم أزابو بإيدو كانت معدلات الأمّية منخفضة بنحو ١٠ بالمئة في مدن أخرى مثل: أوساكا وكيتو=

بعضهم إلى أن الوزارة احتفلت بمحو الأمّية من اليابان عام ١٨٩٦م.

وتم في اليابان تحصيل المعرفة أولاً، ثم تسمية الوزارة ثانياً؛ وهو ما يعني أن التربية المركَّبة في اليابان المتجلية في وزارتها التي دمجت بين التعلم والتكنولوجيا في وقت مبكر، جاء عقب التحصيل العلمي للبعثة ومعرفة حقيقة العناصر التي تسهم في تطوير التعليم وبناء أمّة، فالتحصيل المعرفي في اليابان رام تصميمه تحقيق أهداف تحديثية وليست تغريبية؛ مؤمّنين أهدافهم النبيلة بشعار ميجي التنويري (التكنولوجيا غربية والروح يابانية)[1] لإغناء الأمّة وتقوية الجيش، وذلك بالتركيب الواعي والمسؤول بين الأصالة والمعاصرة، فلا يتعلّم الياباني إلا ما هو قابل للتطبيق، ولا يعتقد في الترف المعرفي، بل يعدّه مضيعة للوقت.

يشكل هذا التعامل الذكي والنفعي مع التحصيل المعرفي أحد أهم أسرار الوقت الإنمائي الإضافي، الذي يسهم في نهضة اليابان؛ لأن الترف المعرفي والانشغال به يسرق الوقت من الإنسان. ويبدو أنّ هذه الخبرة في التعامل مع التحصيل المعرفي، ساعدت اليابان على فرز الرزمة التربوية التي جاءت بها إدارة الاحتلال الأمريكي ما بعد الحرب العالمية الثانية؛ فقد واجه اليابانيون بوعي الإصلاحات التربوية الأمريكية المفروضة قسراً على النظام التربوي الياباني، وتعاملوا معها بخبرة التحصيل العلمي؛ فمنحوا للأمّة اليابانية تحديثاً وليس تغريباً

=ويوكوهاما. كما يظهر أيضاً أن الأمّية كانت منتشرة بنسبة ٢٥ بالمئة بين من تتراوح أعمارهم في العشرين، وهذه الأرقام دقيقة بشكل عام، وإنْ أدىٰ النشاط الصناعي في منطقة ما من اليابان في محو الأمّية بشكل متزايد. انظر:

- Rubinger, Richard. "Who can't Read and Write? Illiteracy in Meiji Japan", *Monumeta Nipponica*, Vol. 55, No. 2, Summer 2000, p. 169.
- Kornicki, P. F and Rubinger, Richard. "Literacy Revised: Some Reflections on Richard Rubinger's Findings", *Monumeta Nipponica*, Vol. 56, No. 3, Autumn 2001, p. 386.
- Rubinger, Richard. "Literacy West and East: Europe and Japan in the Nineteenth Century", *Senri Ethnological Studies*, Vol. 34, 1992, p. 87.

(١) انظر:

- فنغ، وان. "العلاقات الدولية عشية المايجي إيشين"، في: **نهضة اليابان: ثورة المايجي إيشين**، ناغاي ميتشيو وميغال أوروتشيا (محرران)، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط٢، ١٩٩٦م، ص ١٢٠.
- غيبني، "المايجي: ثورة ثقافية"، مرجع سابق، ١٩٩٦م، ص ١٧٧.

كما كانت تتوقع إدارة الاحتلال الأمريكي؛ وهو ما جعل المجتمع الياباني مجتمع معرفة بامتياز؛ معرفة تستفيد وتفيد.

ترىٰ التربية المركَّبة اليابانية في التحصيل المعرفي لبنة أساسية من لبناتها؛ فهي تشترط علىٰ الطالب إكمال المرحلة الثانوية إذا رغب في الالتحاق بوظائف في الدولة أو في الشركات اليابانية أو في المصانع؛ وهو ما جعل الطلبة اليابانيين يحتلون المراتب الأولىٰ عالمياً في العلوم الدقيقة، مثل: الرياضيات، والعلوم. فاليابان بعد الحرب العالمية الثانية، وبعد عقدين من الزمن، "جاء ترتيبها الثاني -بعد إسرائيل- في اختبارات الإنجاز التي عقدت سنة ١٩٦٤م، لأبناء اثنتي عشرة دولة في سن الثالثة عشرة، وذلك في مجال الرياضيات.. وأبلىٰ الشباب بلاء حسناً كذلك في الاختبار الدولي في العلوم، الذي عُقد سنة ١٩٧٠م، واشترك فيه أبناء تسع عشرة دولة تتراوح أعمارهم بين العاشرة والأربع عشرة سنة. وبالنسبة للأطفال في عمر العشر سنوات، حقق اليابانيون المركز الأول في الاختبارات في علوم الأرض، والكيمياء، والأحياء، وعلىٰ الرغم من احتلالهم المركز الرابع في المعلومات؛ إلا إنهم حصلوا علىٰ المركز الأول في الترتيب العام بسبب تربعهم علىٰ المركز الأول في القدرة علىٰ الفهم، وتطبيق المبادئ العلمية، وفي العمليات العقلية المتقدمة."[١] فقد أسهم هذا التحصيل المعرفي في حصول اليابانيين المتعلّمين علىٰ وظائف راقية؛ وهو ما أدىٰ إلىٰ توسيع دائرة الطبقة الوسطىٰ في اليابان إلىٰ ٩٠ بالمئة.

من وجهة أخرىٰ، تسهم المؤسسة التربوية المعاصرة في اليابان في تحصيل المعرفة، نظراً إلىٰ أنها تعدّ من المؤسسات التعليمية المتطورة في العالم، إضافة إلىٰ أنها تتركّب من أخلاقيات العلم والعمل، وهي مؤسسة تربوية انبثقت من المؤسسة العسكرية التاريخية؛ فالساموراي الذي كان فارساً مقاتلاً في فترة العزلة غدا معلّماً مسالماً بعد انفتاح اليابان؛ لأن "الحكومة الناجحة تتطلب سيفاً وقلماً كما كانت تروّج لذلك حكومة توكوغاوا، التي كانت ترفع شعار: فنون السلام تقف جنباً إلىٰ جنب مع فنون الحرب."[٢] وكان الساموراي يتقنون فنون

(١) فوجل. إزرا. ف. **المعجزة اليابانية**، ترجمة: يحيىٰ زكريا، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٦م، ص١٧٤.

(2) Rhee, "Educational Modernization in Tokugawa Japan: The Case of Kagahan", op. cit., p. 149.

السلام في عهد توكوغاوا كأداء الواجبات الإدارية؛ ففي "عام ١٦١٥م أصدر توكوغاوا إياسو مدونة لفئة المحاربين، نصّت على أنّ: (فنون السلام متكافئة مع فنون الحرب)، بما في ذلك الرماية والفروسية بشكل فردي. ومنذ العهود القديمة كانت القاعدة هي ممارسة فنون السلام باليد اليسرى وفنون الحرب باليد اليمنى، وكلتاهما يجب التحكم بهما تمشياً مع الأمر القضائي؛ إذ درس معظم الساموراي التاريخ والأدب الصيني، وتولوا واحدة على الأقل من أربعة فنون تقليدية نبيلة كالرسم والخط والشعر والشطرنج."[1] أيضاً، قامت هذه المؤسسة التربوية بإرسال مئات من الطلاب اليابانيين الشباب إلى كل من إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وألمانيا؛ وذلك بهدف تعلّم فنون التكنولوجيا الغربية وأساليب الإنتاج. كما قامت هذه السياسة التعليمية بدعوة آلاف من الخبراء الأجانب إلى اليابان بمرتبات مغرية، وكانت مهمة "هؤلاء إنشاء المعاهد والجامعات والمصانع، وتقديم طرق الزراعة الحديثة وأساليبها؛"[2] فكانت الاستفادة من الخبراء الأجانب من أجل توطين المعرفة في المجتمع الياباني، وترسيخ تقاليدها وأساليبها في المدارس والمؤسسات التربوية الموازية.

أما ما بعد الحرب العالمية الثانية، فقد سلكت المؤسسة التعليمية مسلكاً تربوياً صارماً، لا سيما في ظل أمركة المدارس اليابانية والتوجّه نحو التعليم الليبرالي؛ ففي ظل التغيير الذي فرضته إدارة الاحتلال الأمريكي على المناهج التعليمية، اتخذت اليابان من التربية والتعليم العمود الفقري للإصلاح الاجتماعي بعد الحرب، على الرغم من محاولة إدارة الاحتلال تثبيط هذا المسعى، الذي ينمّي الفرد والمجتمع. وقد عدّ اليابانيون محو الأمّية والتوسع في إنشاء المدارس مسؤولية المجتمع تجاه أطفاله؛ وهو ما أدى إلى هبوط نسبة الأمّية إلى صفر بالمئة تقريباً، واستمرار ٩٤ بالمئة من التلاميذ في المدرسة بعد انتهاء مدة الإلزام، لإتمام الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي، وإكمال ٣٤ بالمئة ممن أتموا تعليمهم الإلزامي دراستهم

---

(1) Research Group. *Edo: Art in Japan 1615-1868*, Washington: National Gallery of Art, 1998, p. 15.

(٢) بوشامب، إدوارد. **التربية في اليابان المعاصرة**، ترجمة وتعليق: محمد عبد العليم مرسي، القاهرة: دار الهداية، ط٢، (١٤٠٥هـ/ ١٩٨٦م)، ص٢٥-٢٦.

الجامعية،[1] وتّم تطوير المناهج التربوية في ظل الاحتلال الأمريكي، واعتماد وجهة نظر مستقلة حول تعليم الأطفال الفلسفة التربوية المتقدمة؛ وهو ما شجع على إغناء تجربة الأطفال ورعاية المواطنين القادرين على حل القضايا الاجتماعية، ومناهج تتمحور حول قضايا الحياة الواقعية للشباب.

من وجهة أخرى، تميّزت المؤسسة التربوية اليابانية المعاصرة بإدخال أسلوب المهارات على مناهجها الدراسية، وإلزام الدارسين على اكتسابها والتدرب عليها، فإلى جانب الاجتهاد والمثابرة تقف مهارات أخرى في إنعاش المؤسسة التربوية اليابانية، وأهمها:[2]

أ- مهارة جمع معلومات كافية واستخدامها بغرض تصنيف المعلومات وتبويبها؛ وهو ما يجعل للمعلومات فوائد علمية.

ب. مهارة تعلّم البراعة في العلم وبطرق منتظمة؛ وترتبط هذه المهارة بعادات العمل وسلوكاته، ويقصد بالبراعة الحرص على الدقّة في الإنجاز والاستمرارية في تأديته بطريقة منتظمة.

ت- مهارة تعلّم أداء العمل بإخلاص؛ والهدف منها تركيز العقل والتفكير في العمل، والإحساس بالمسؤولية والالتزام، والدقّة في الأداء. فتقسيم العمل مهم حتى لا يتوزع ولاء الفرد وإخلاصه على عملين أو أكثر.

ث- مهارة تعلّم سرعة التصرف؛ وتتضح هذه المهارة في قدرة الفرد على التنقل والإجادة من عمل لآخر، والتطبيق الدقيق والرشيق للمعلومات؛ وهو ما يؤدي إلى سرعة الاستيعاب والاستنتاج.

ج- مهارة انطلاق الومضة التي تهيّء البيئة النفسية والعملية للعمل؛ والهدف من هذه المهارة تعليم الفرد على القدرة على حسن التصرف، والحدس والإلهام وأداء

---

(١) هوايت، ميري. **التربية والتحدي: التجربة اليابانية**، عرض وتعليق: سعد مرسي أحمد، وكوثر حسين كوجك، القاهرة: عالم الكتب، ط١، ١٩٩١م، ص١١٧.

(٢) المرجع السابق، ص٨٣ وما بعدها.

الأعمال؛ وهو ما يُفضي إلىٰ الانغماس في العمل، والتحمل والقدرة علىٰ اتخاذ قرار عمل الصعب من الأمور، والالتزام القلبي في أداء الأعمال؛ وهذا كله يفضي إلىٰ التعاون والأداء الجماعي.

٢- أنموذج الطموح وبذل الجهد والاعتماد علىٰ الذات:

أتىٰ حين من الدهر لم تكن اليابان شيئاً مذكوراً، وإذا ذُكرت وُسمت بالتقليد؛ إذ كان ذلك يؤرق اليابانيين؛ لأن لغتهم الشعبية لم تكن في مستوىٰ المعارف الأخرىٰ التي تبدعها لغات فصيحة وراقية، كما لم تكن اليابان علىٰ علم بشؤون العالم، ولكنها كانت تنظر إلىٰ الصين بوصفها مركزاً للعالم؛ فركزت كامل جهدها لتحقيق الاستقلال اللغوي عن الصين، واختارت أن تُبقي علىٰ اللغة الصينية لغة للتأليف والحوار أو تستعير حروف اللغة الصينية بحيث يكون نطقها بالطريقة التي تناسبهم. وكان الاختيار الثاني ملائماً لهم، ولكن ظلت لعنة التبعية اللغوية تطاردهم، إلا إنه في ظل تكثيف الجهد ابتكر اليابانيون أبجديتهم، وهي حروف مقطعية تسمىٰ أبجدية كانجي Kanji، وقد اكتملت ترسيمتها نهائياً في القرن التاسع الميلادي، وهي "عبارة عن مجموعة من الرموز يمثل كل منها مقطعاً خاصاً أمكن بها تبسيط الحروف الصينية واستخدامها منطوقة للتعبير صوتياً عن مقاطع الكلمات اليابانية."(١) إضافة إلىٰ أنها لغة صعبة التعلّم لا سيما علىٰ الأجانب، وأيّ خطأ في كتابة حرف يجعل للجملة معنىٰ آخر غير الذي تقصده. ومن ثم، فإن التركيز حيالها يُكسب التلاميذ صفات النضج والدقّة؛ فهي "تفيد كثيراً في تربية الحس الدقيق وقدرة الانتباه الرفيع."(٢) ظل اليابانيون في ذلك الوقت يعتقدون أن تطوير لغتهم ناجم عن الجهد وليس عن الابتكار؛ لأن لغتهم اليابانية بأبجديتها الجديدة كانت عاجزة عن التأليف، ولكن أسهمت في تطور الشخصية اليابانية المستقلة؛ فالنجاح في اليابان لا يقاس بالذكاء وحسب، وإنما بالجهد والمزيد من التحصيل

---

(١) رايشاور، أدوين. **اليابانيون**. ترجمة: ليلىٰ الجبالي، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ١٩٩٩م، ع١٣٦، ص٧١.

(٢) ميزوتاني، **الأخلاق في اليابان والإسلام**، مرجع سابق، ص٢٤.

المعرفي، أما التراكم المعرفي، كما يراه اليابانيون، فقد لا يؤتي أكله في الحاضر، ولكنه ينفع للغد.

أحيا التحديث في اليابان روح الطموح الفردي والجماعي في اليابانيين، وتعلّموا من الخبراء الأجانب الطريقة العملية في التغلّب على النفس، حتى تأتي إرادة هذه الشخصية صادقة في تحصيل المعرفة وتحويلها إلى إبداع وتطبيق. وبهذا الصدد يسرد علينا ميزوتاني قصة الطموح في اليابان أو علوّ الهمة قائلاً: "جاء الدكتور كولارك وهو عالم أمريكي في القرن التاسع عشر إلى اليابان بدعوة من جامعة هوكائيدو، وعيّن مديراً لهذه الجامعة، وهي متخصصة في مجال العلوم الزراعية؛ لأن جزيرة هوكائيدو كانت تفتقر إلى بيئة متطورة، وتحتاج إلى عمل دؤوب لاستصلاح أراضيها. عمل الدكتور كولارك مديراً للجامعة لعدة سنوات، ثم ترك اليابان وعاد لأمريكا، وفي خطاب ألقاه في حفل وداع أمام الطلاب ذكر الكلمة التي تستخدم عادة في خطاب التخرج في المدارس والجامعات، قائلاً: Boys, be ambitions يا شباب كونوا طموحين."[1] وكان لهذه العبارة وقع حسن في عقول ونفوس الأجيال اليابانية المتعلّمة التي عدّت بذل الجهد الطريق الأفضل والأمثل، لتحقيق طموحاتهم.

هناك نهوج[2] ساعدت على رقي الشخصية اليابانية في مجالات الحضارة:

أولاً: النهج المتميز في مذهب التاريخية التجريبية؛ لتحرير العقل منذ البداية من التفاصيل اليومية المتوافرة، ويتضمن هذا النهج احتمالاً نقدياً يسمح بتحليل الحاضر مقارنة مع مقياس خارجي يمكن التحكم به.

ثانياً: النهج التاريخي الاختصاري، الذي يختزل حقلاً تجريبياً معقّداً في مقياس يمكن التحكم به، واستخدامه لتقييم الأحداث. هذه النظرية المعرفية الاختصارية تساعد على تبسيط قضايا معقدة إلى لغة يمكن فهمها؛ أي ترتيب المعرفة بطريقة تنمّي إدارة التاريخ المتحرك باستمرار؛ بمعنى كل شيء يختصر في الثروة والقوة.

---

(١) المرجع السابق، ص٣٣.

(٢) تتسوووه، "الوعي المفاهيمي في المايجي أيشين"، مرجع سابق، ص١٤١-١٤٢.

ثالثاً: نهج النظرة الذرائعية للبنى، لتحقيق غايات اجتماعية؛ إذ يفترض هذا النهج استخدام القياس بطريقة تحليلية قادرة على تبيان أسباب التناقض بين البنى القائمة والبؤس الاجتماعي، وهو ما استدعى تغييرات بنيوية حاسمة.

وفي القرن التاسع عشر الميلادي تمكن فوكوزاوا بجهوده المتضافرة من الإسهام في نهضة اليابان الحديثة، فبعد إتقانه للغة الصينية والهولندية والإنجليزية سارع إلى توظيف هذه المعارف بافتتاح أول مدرسة في اليابان تدرّس اللغات الأجنبية والدراسات الأوروبية، وكان ذلك عام ١٨٦٨م[١]، قبل إنشاء وزارة التعليم، وقد كانت مدرسة "كايو- جيجوكو-Keio gijuku تدار بدعم ذاتي من فوكوزاوا نفسه، وتخرج فيها طلبة موهوبون في الأعمال والصناعة والسياسة؛ إذ ارتفع عدد الطلاب إلى أكثر من ٣٠٠ طالب بين عامي ١٨٧١ و١٨٧٦م،[٢] واستقطبت هذه المدرسة مواهب اليابان، فضلاً على القيمة العلمية لمكتبتها النادرة من تمويل فوكوزاوا نفسه، فقد جلب معه كتباً نادرة في ثاني زيارة له لأمريكا، وهي كتب ومراجع لم يطلع عليها أحد من قبل في اليابان. وبهذا الصدد عدّ فوكوزاوا أن المدرسة ليست عملاً شخصياً، وإنما هي جهود مشتركة لرجال تجمّعوا من أجل هدف مشترك هو التعليم.

كان فوكوزاوا مصدر إلهام لوزارة التربية والتعليم؛ إذ يُعدّ الأب الروحي لهذه النهضة التي أسهم في قسط كبير منها، وذلك على الرغم من أنه كان زاهداً في العمل الحكومي، ولم يقترب منه طوال حياته، وفضّل العصامية والجهد الشخصي والعمل الخيري على إغراءات الوزارة. ولو نتصفح سيرة فوكوزاوا لألفيناه أسوة للجهد والطموح والتضحية والاعتماد على الذات، لا سيما أن معظم مؤلفاته تدعو إلى التشجيع على التعليم بالتحصيل المعرفي، والمزيد من بذل الجهد والاعتماد على الذات. وقد تحولت مدرسة فوكوزاوا بجهدها الكبير إلى جامعة كيئو العريقة Keio، التي تخرّج فيها صنّاع القرار السياسي والتربوي في اليابان، إضافة إلى الشخصيات اليابانية العامة المؤثرة، وأهمهم:[٣] جونيتشيرو كيوزومي .J

---

(١) حسين (مترجم)، **سيرة فوكوزاوا يوكيتشي ومقدمة أعماله الكاملة**، مرجع سابق، ص٤٢٣.

(2) See: Shunsaku, "Fukuzawa Yukichi (1835-1901)", op. cit., p. 499.

(3) See:"100 Notable alumni of Keio University", https://edurank.org/uni/keio-university/alumni/, 30/9/2022.

Kuizomi رئيس وزراء اليابان الأسبق في الفترة (٢٠٠١-٢٠٠٦م)، وريوتارو هاشيموتو R. Hashimoto رئيس وزراء اليابان في الفترة (١٩٩٦-١٩٩٨م). فهناك جهود يابانية متواصلة في العطاء؛ إذ نلفي الطلبة اليابانيين يواجهون جحيم الامتحانات بصبر وتضحية وتحد؛ لأن تجاوز الامتحان يعني الانتساب إلى أرقى الجامعات. ومن ثم، إمكانية الحصول على وظيفة في سوق العمل، قد تفتح المجال واسعاً أمام خدمة أمّة اليابان بالطريقة السليمة؛ فبالجهد والاعتماد على الذات يُصنع مستقبل اليابان.

يمكن أيضاً عدّ الامتحانات في اليابان مقياساً عالمياً للجهد الياباني؛ فمثل هذه الامتحانات الصارمة، تعدّ ظاهرة يابانية يصعب تكريرها حتى في الأمم التي بلغت شأناً عظيماً في التربية والتعليم، وتتضافر في هذه الامتحانات الجهود بين المعلّم والأسرة لإنجاح الطالب؛ فنلفي المعلّم يقوم "بدور الناصح الذي يحاول مساعدة تلميذه في مواجهة الامتحان، ذلك أنَّ إحساس المعلّم الياباني بمسؤوليته نحو معاونة تلاميذه خارج ساعات الدرس هو إحساس أرحب، حتى إنه عادة ما يكون في مدرسته في كثير من الأيام خلال العطلة الصيفية."[١] كما تبذل الأسرة أيضاً جهدها في إلحاق أبنائها بمدارس ذات امتياز تربوي. ومن ثم، فإن النظام التربوي الياباني المركَّب "يقوي دور الفاعلين الأساسيين، وهم الطلبة والمدرّسون وأولياء الأمور، في الانحياز للطالب ومساندته أثناء إعداد نفسه للامتحانات."[٢] ونعتقد أنه في وجود امتحانات رخوة ما كان ليحصل هذا الجهد المركَّب من المعلّم والتلميذ والأسرة؛ فنوعية الامتحانات في اليابان تحتم زيادة جرعة بذل الجهد.

٣- أنموذج الإبداع:

إن ما يوفر لليابانيين مساحة واسعة للإبداع هو إحساسهم بأنهم أمّة أصيلة تتخذ من الأصالة درعاً واقياً، لمواجهة تحديات الغزو والحداثة والتغريب؛ فالأصالة عامل مهم في العملية الإبداعية، فبداخلها تنشط روح التجديد؛ إذ يتخلّق الإبداع في رحم الأصالة

---

(١) فوجل، **المعجزة اليابانية**، مرجع سابق، ص١٨٠.

(٢) المرجع السابق، ص١٨١.

الواسع؛ لأنَّ الإنسان لا يستطيع أن يبدع بلغة لا يعرف أصلها، وهذا حال اليابانيين قبل تعميم اللغات وانتشارها؛ إذ كان الإبداع يتم عبر اللغة الأصيلة، وكان من الطبيعي أن يأتي الإبداع أصيلاً.

سجل اليابانيون إبداعاً تاريخياً أصيلاً بلغتهم الجديدة (كانا)؛ فاشتهرت في ذلك الوقت قصائد قصيرة تسمىٰ (تانكا). وقد كان لكتابة النثر، في شكل مذكرات يومية، أثر بالغ في الحياة الثقافية اليابانية الجديدة؛ فكانت "رواية جنجي Genje العظيمة التي كتبتها السيدة مورازاكي Murasaki في عام ١٠٠٠م تقريباً، ليست فقط أول رواية طويلة عرفها العالم، بل تعدّ إحدىٰ روائع الأدب في كل العصور،"[1] وقد أصبحت هذه الرواية معْلَمًا تربوياً بارزاً في اليابان؛ لما تتصف به من تصوير دقيق لحياة أفراد البلاط الإمبراطوري؛ وهو ما يشير إلىٰ تاريخية أصالة الإبداع الياباني، وأن التقليد الياباني لا يعدو تعليماً من الآخر، والاغتراف من معين الإرث الإنساني. أما التقليد الذي يفتقر إلىٰ الجهد لتجاوزه، فيُبقي صاحبه عند حافة التقليد التابع، ولا يبرحها إلىٰ عالم الإبداع.

تشكل مؤسسة الإبداع والابتكار مفتاح المنظومة التكنولوجية في اليابان، وتهدف مؤسسة التربية إلىٰ اكتساب المعارف بالتلقين العلمي؛ فإنَّ مؤسسة الإبداع والابتكار هدفها إنماء المعارف بالبحث العلمي، ويكون ذلك بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها؛ وهو ما يجعل مؤسسة الإبداع والابتكار في خدمة مؤسسة التعليم. ومن ثمّ، يسهمان معاً في التطور التكنولوجي في اليابان، الذي يحيلهما بدوره إلىٰ مؤسسة واحدة. ففي بعض الدول المتقدمة في أوروبا يمكن أن نلاحظ الفرق بين المؤسستين في ظل الضعف في مجال الأبحاث العلمية، وذلك علىٰ الرغم من تقدم مؤسسة التعليم في هذه الدول. إن استحداث مؤسسة تعليم قوية بإنجازاتها يرتكز أساساً علىٰ تفعيل مناشط الاستمرارية في تدريب المعلّمين وتحسين مهاراتهم؛ ومثل هذا يمكن أن يسهم في بناء الشخصية المتعلّمة.

أما في مؤسسة الإبداع والابتكار فالأمر يختلف تماماً؛ لأنها تقف علىٰ قاعدة صلبة من المعلومات يوفرها العلماء؛ إذ تتركز شبكة الاتصال بين العلماء "في أغلب الأحيان في البلاد

(١) رايشاور، **اليابانيون**، مرجع سابق، ص٧١.

التي تمتلك بنية تحتية في الأبحاث، والتي تمتلك تطوراً تكنولوجياً. أما الآخرون، ولأنهم لا يمتلكون الموارد الكافية من أجل تبادل المعلومات ذات الصلاحية، أصبحوا عملياً على أطراف التطور العلمي، وينطبق ذلك أيضاً داخل أوروبا؛ إذ نجد مثل تلك الفروقات بين الدول."[1] فالأمر هنا، يقتضي توافر موارد مالية ضخمة لن تتحقق إلا من خلال الادخار المستمر، وإنجاز المعلومات التي تدر عائداً وفيراً؛ لأن الناتج المحلّي الذي يغذي الأبحاث ويطورها يزيد كلما زاد العمل في تنمية تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، وهذا بدوره يساعد على تغذية بنية القطاع الاقتصادي للدولة في كل من الزراعة والتصنيع والخدمات التي تشمل المعلومات، كما يفضي إلى "ترسيخ البنية السياسية والاجتماعية للدولة وتفعيلها، ليشعر الإنسان في قرارة نفسه -وبوصفه مواطناً- أنه يعيش لأهداف واضحة ومفيدة."[2] وهو ما يعدّ باعثاً له على تقديم الأفضل والأكمل في حياته.

تميزت اليابان في تفوقها واستقلالها في مجال العلم والتكنولوجيا؛ لأنها دمجت مبكراً بين مؤسسة التعليم ومؤسسة العلم (الإبداع والابتكار). وكما يشير تورو هيروشيغه[3]: إن تحقيق التصنيع في اليابان بهذه السرعة، يرجع إلى أنَّ العلوم لم تُدمَج في المناهج الدراسية الجامعية في مرحلة متأخرة عن أوروبا، فاليابان شاركت مبكراً في النشاطات العلمية الدولية منذ سنة ١٨٨٤م. أما شكايوشي كمتاني[4] فيرى: أنَّ اليابان بدأت في تنظيم البحث منذ ١٨٦٨م، وهي بداية مبكرة لم يسبقها في هذا المجال سوى الأمم الغربية التي بدأت تنظيم أبحاثها عام ١٧٧٠م المتزامنة مع الثورة الصناعية.

---

(١) فينك، دومنيك. **علم اجتماع العلوم**، الكويت: المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٠م، ص٣١٧.

(2) Willson, Erenst J. *The Information Revolution and Development Countries*, Cambridge: MIT Press, 2006, p. 41.

(٣) هياشي، تاكاشي، وإيتو، شوجي. "استراتيجية البحث العلمي والتكنولوجي: أهمية التجربة اليابانية"، في: **السياسات التكنولوجية في الأقطار العربية**، مجموعة من المؤلفين، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ١٩٨٥م، ص٤١٩.

(4) Kamatani, Chikayoshi. "The History of Research Organization in Japan" In: *Science, Technology and Development in Japan,* Morris Low, (ed.), London: Routledge, 2001, Vol. III, p. 8.

إضافة إلى ذلك، فإنّ البعثات اليابانية إلى الغرب لم تجمد عند إرسال الطلبة للحصول على الشهادات العليا فقط، وإنما شملت البعثات أعداداً كبرى من العلماء والمهندسين والباحثين؛ بهدف زيارة الجامعات الكبرى والمصانع ومراكز البحث، للاطلاع من كثب على التطورات الحاصلة في الأفكار والنشاطات العلمية والمنشورات الجديدة، وكل ما ينشر عن براءة الاختراع؛ الأمر الذي عكس حصول تشابك وثيق في الداخل بين إطارات الحكومة وإدارتها، ومراكز البحث والجامعات والمؤسسات الصناعية العملاقة، وهذا بدوره شحذ دينامية الاعتماد على الذات. فطموح مراكز البحث العلمي، إلى جانب تضحيات المؤسسات المانحة، أفرز طاقات علمية قادرة على تحدي تجارب الغرب وتحقيق الإنجازات النوعية.

إن استمرار اليابان في عملياتها الإبداعية والابتكارية في ظل التركيز على عمليات الترجمة والتخزين والتصنيف والتأليف، ساعد على تغيير إمكانات الفاعل الإنساني التربوي في الاتجاه الذي يتناسب مع التقدم التكنولوجي السريع؛ فاليابان في ظل الاستمرارية الناجمة عن الترجمة لكل ما هو مفيد للمجتمع، وفي ظل التغيير الناجم عن التأليف داخل دائرة الترجمة بوصفه طريقة فاعلة لاختصار تجارب الآخرين، في ظل ذلك كله تكون اليابان قد نقلت البنية التنظيمية لمؤسسة التعليم ومؤسسة العلم، إلى بنية ابتكارية وإبداعية خلاقة. ولأن الترجمة وتداعياتها كانت سبباً عجبًا في التطور التكنولوجي السريع -هذا إذا ما سلّمنا بأن البحث العلمي هو وليد الترجمة أو توظيف تجارب الآخرين بطريقة تضفي على البحث بعداً ذاتياً وقومياً- فإن اللغة القومية التي تشكّل جسراً بين الترجمة والإفادة من تجارب الآخرين كان لها الفضل الكبير في مسيرة التقدم العلمي والتكنولوجي في اليابان.

من وجهة أخرى، أسهم التمسك باللغة القومية في ضخ المعلومات والبيانات والمنشورات في شرايين المؤسسات التعليمية والعلمية؛ بل وأيضاً في مراكز التدريب المهني التي ينتسب إليها من لا يمتلك القدرة المادية على مواصلة التعليم. فاللغة القومية اليابانية اكتسبت أهميتها داخل مؤسسة التعليم ومؤسسة العلم، كما أنها انتظمت وتوسعت في ظل

إقبال المجتمع عليها والتوحد معها؛ وهو ما جعل اللغة اليابانية لا تقل أهمية عن اللغة الإنجليزية بوصفها لغة البحث العلمي المتطور، فاللغة اليابانية غدت أداة إنتاج للعالم المتطور تكنولوجياً؛ لأنَّ "اللغة اليابانية اليوم لغة مشتركة متطورة تماماً وذات إمكان وظيفي ملائم لكل متطلبات الاتصال الحديث، مثلها مثل الإنجليزية والألمانية... إن الفرص الفعلية لتحقيق الإمكان الوظيفي للغةٍ ما، في سوق معينة لا تحدد بالعوامل الاقتصادية وحدها؛ فهناك عوامل أخرىٰ تتدخل ذات طبيعة سياسية أو اجتماعية - نفسية."[1] وفي ظل المنافسة التعليمية والعلمية التي تبديها اللغة اليابانية في مجالات البحث العلمي، تكون المؤسسات التربوية اليابانية قد قطعت شوطاً كبيراً في بذل الجهد في الوصول إلىٰ هذه المرتبة الدولية، نظراً إلىٰ ما يتميز به اليابانيون من مهارات خارقة وخلاقة.

أفضىٰ الاعتماد علىٰ الجهود الجماعية التي أفرزت الطموح والتضحية والتحدي إلىٰ الاعتماد القومي علىٰ المؤسسات الوطنية في العلم والتكنولوجيا؛ لأنّ المعيار الذي يحدد التكنولوجيا المثلىٰ يتمثل في الاعتماد علىٰ الذات كما يرىٰ الباحثان تاكاشي وشوجي، ويضربان في هذا الإطار مثالاً عن تكنولوجيا صناعة الصلب في اليابان، فالتكنولوجيا الخاضعة للتنظيم المؤسسي في مصنع الصلب كانت مدعومة من قبل الوحدات الخارجية، ومن غير هذا الدعم يتعذر اتخاذ إجراءات فورية. ويرىٰ الباحثان: أنه في حالة حدوث عيب في هذا المصنع وأردنا نقل التكنولوجيا إلىٰ موقع تختلف ظروفه عن الموقع السابق، ينبغي تعديل تصميم المصنع، ولكن المعلومات اللازمة لإجراء مثل هذه التعديلات غير متوافرة لدىٰ المصمّمين المحليين، ما قد يؤدي بالمهندس الأجنبي إلىٰ الاستعاضة عن هذه المعلومات بمعلومات بديلة من بلده، ومثل هذا قد حدث بصورة متكررة في اليابان، ولتجنب مثل هذه الأخطاء دعا الباحثان إلىٰ معالجة موضوع القوىٰ البشرية، وإن كانت مثل هذه العملية -الاستعاضة عن الخبراء الأجانب- قد تجعل من التدريب أمراً صعباً

---

(١) كولماس، فلوريان. **اللغة والاقتصاد**، ترجمة: أحمد عوض، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، (١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م)، ع٢٦٣، ص٩٠.

للغاية، وبهذا يكون الاعتماد على الذات قد استغرق لتأهيل هذه القوى البشرية ما يزيد على النصف قرن[1]. إذًا، هناك عوامل داخلية أسهمت في تحقيق التنظيم المؤسسي للإبداع والابتكار في اليابان، وأهمها:

- الفاعل الإنساني التربوي بما يختزن من طموح وتضحية وتحد وقدرة على الإنجاز، وإصرار على الاستمرارية في تغيير العالم نحو الأفضل.
- حركة الترجمة والتخزين والتصنيف والتأليف.
- المشاركة المبكّرة في المؤتمرات الدولية.
- الربط المبكر بين مؤسسة التعليم ومؤسسة العلم.
- توظيف القيم في عملية تحديث اليابان؛ وهو ما منحها المنهج السليم في طرق الاستفادة من العلوم الأجنبية.
- توافر مبالغ ضخمة نجمت عن الادخار والاستثمار، أفضت إلى بناء قاعدة معلومات علمية وتكنولوجية.
- التمسّك باللغة القومية أفضى بالمجتمع إلى التوحد مع مؤسسة التعليم ومؤسسة العلم.
- التعاون الوثيق بين الحكومة والعلماء والباحثين والمهندسين ومراكز البحوث والشركات المانحة.
- الاعتماد على الذات في نقل التكنولوجيا.
- التدريب المستمر والتغيير المنتظم.

---

(١) هياشي وإيتو، "استراتيجية البحث العلمي والتكنولوجي: أهمية التجربة اليابانية"، مرجع سابق، ص٤٢٠. وانظر أيضاً:

- يوسف، **ديناميّة التجربة اليابانية في التنمية المركَّبة: دراسة مقارنة بالجزائر وماليزيا**، مرجع سابق، ص ١٩٢-١٩٣.

٤- أنموذج بناء أمّة:

استثمرت اليابان إبداعاتها في بناء أمّة؛ وإذْ جاءت الأمّة متماسكة وتنطوي على كثير من المعاني العالمية والإنسانية؛ فهذا يعني أن لإبداعاتها تأثيراً في الإنسانية والعالم، ورأينا كيف نهضت أمة يابانية جديدة من تحت أنقاض العزلة كما كان عليه الأمر في عهد ميجي؛ فلم تكن اليابان، من قبل، شيئاً مذكوراً في الخريطة المعرفية.

إنَّ سرعة بناء أمّة يابانية بعد مغامرة العزلة، وفاجعة القنبلة النووية يعود إلى أصالة إبداعاتها، وهذه الأصالة تمتح مقوماتها من تراث الأسلاف، وتتخذ من مركزية اللغة القومية طريقاً لتماسك البناء. فالمجتمع الذي يتكلم لغة واحدة ينبغي أن يُبنىٰ بلغة واحدة، وأنموذج بناء أمّة يعود إلى الآتي: اللغة القومية، وتراث الأسلاف، وعلوم الخلف وجهوده، والإبداع المحلي، والانتقال بالإبداعات المحلية إلى العالمية، والإسهام الذكي في إدارة العولمة. إضافة إلى أن هناك روحاً يابانية مندفعة بحكمة، لتحويل الأفكار إلى أشياء تكون مصحوبة ببذل الجهد، بوصفها مدخلاً لبناء أمة؛ إذ يكون بذل الجهد ليس فقط في الحالات المجهَدة، بل أيضاً في الأمور البسيطة التي لا يمكن إغفال أهميتها في بناء أمّة. وهناك حكمة في اليابان تساعد التلاميذ على التغلّب على النفس في الأمور التي تبدو هيّنة لأول وهلة، وهذه الحكمة العملية تنصّ على: "ابذل قصارىٰ جهدك ولو في أمر بسيط"، وهي لأحد رواد الاقتصاد الياباني في نهاية القرن التاسع عشر الميلادي الذي أنشأ ٥٠٠ شركة في عصر انطلاق الصناعة اليابانية كما يناقش ميزوتاني، ويضيف معلقاً على أهمية التعامل مع الأمور البسيطة، في قوله: "وتدلك هذه الحكمة على أهمية العمل الجاد ولو في عمل بسيط؛ لأنه يمكن أن يفشل فيه إلا بعمل جاد وجهود سليمة؛"[١] ولهذا، فإنّ بذل الجهد قد لا يؤتي أكله في الأمور البسيطة، ولكن في الأمور المعقدة.

إن وجهة النظر اليابانية في كيفية بناء أمّة تنتهي إلى: "أنه من خلال التفاني والاجتهاد تستطيع البشرية أن تخلق في العالم الراهن المجتمع الوحيد والمصير الوحيد الذي ستعرفه في

---

(١) ميزوتاني، **الأخلاق في اليابان والإسلام**، مرجع سابق، ص٣٧-٣٨.

أي وقت؛ لأنه ليس هناك مجتمع آخر ولا مصير آخر."[1] وما لا يعتوره الشك أنّ التعليم والتقاليد والروح الوطنية رسمت طريقاً حسناً لبناء أمّة يابانية لا تقهرها إلا الكوارث الطبيعية؛ فالثروات البشرية التي نظمها التعليم واستثمرها هي المسؤولة عن وحدة هذا البناء وتماسكه؛ فأمّة اليابان دون إنسان ياباني تفتقد السيادة وتتغذىٰ من مائدة التبعية. والأمّة اليابانية من غير تعليم أصيل يكون مصيرها التغريب والشرب من مستنقع المثاقفة؛ فالأمّة لا تُبنىٰ من فراغ وأمّية وجهل وتزييف للوعي واستبداد بالرأي.

لم تبن اليابان نفسها وحسب، بل أسهمت في بناء دول آسيوية كُثُر، وأهمها كوريا الجنوبية وماليزيا. وبالنسبة إلىٰ كوريا "قام اليابانيون بإحداث توسيع سريع في مقدرة كوريا الصناعية."[2] ولا ريب، في أن الكوريين قد أفادوا من قيم التعليم الياباني وطريقة البناء الذكية والسريعة، وبذل الجهد الذي به تُبنىٰ أمة، علىٰ الرغم من هذا الإسهام الياباني في بناء كوريا "ما كان للنجاح أن يحصل لولا الجهد المثير للإعجاب الذي قام به شعب كوريا الجنوبية، فمهاراتهم وأخلاقيات العمل الشاق لديهم كانت بمثابة الغراء اللاصق الذي جعل الأشياء متماسكة."[3] وأما بالنسبة لماليزيا يقول مهاتير محمد رئيس وزراء ماليزيا الأسبق (١٩٨١-٢٠٠٣م) و(٢٠١٨-٢٠٢٠م): "رفاهية ماليزيا اليوم مدينة كثيراً للاستثمار الياباني الذي ساعد في توفير فُرص عمل، وفي التنمية الرأسمالية لأسواقنا."[4] ويرىٰ محاضير أنّ بناء أمّة ماليزية قوية يكون بالتعليم والتدريب، يقول: "نأمل أن تساهم اليابان أكثر في تعليم الماليزيين بزيادة عدد المقاعد المخصصة للطلبة الأجانب في الجامعات والمؤسسات التدريبية في اليابان. طبعاً، نحن لا نتوقع أن تدفع اليابان تكاليف تعليم طلبتنا،

---

(١) خان، نجم الثاقب. **دروس من اليابان للشرق الأوسط**، ترجمة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة: مؤسسة الأهرام، ط١، ١٩٩٣م، ص١١٦.

(٢) إكبلادا، ديفيد. "كيف تبني أمة؟: النموذج الكوري الجنوبي"، ترجمة: فرج الترهوني، **الثقافة العالمية**، ع١٣٤، يناير ٢٠٠٦م، ص١٥٣.

(٣) المرجع السابق، ص١٣٤.

(٤) محمد، مهاتير، وإيشيهارا، شنتارو. **صوت آسيا: زعيمان آسيويان يناقشان أمور القرن المقبل**، بيروت: دار الساقي، ط١، ١٩٩٨م، ص٢٠.

ولكن إيجاد المقاعد لهم في الجامعات والمؤسسات التدريبية مهم لنا."[1] ويقصد محاضير اكتساب الخبرات التربوية اليابانية عبر ابتعاث الطلبة للدراسة في اليابان، وزيادة جرعة تدريبهم، وتعلّم أسلوب بذل الجهد في إطار القيم.

٥- أنموذج تنمية الحس الجماعي والمسؤولية الفردية:

ظلت اليابان تشكّل حالة جماعية فريدة في نوعها في التاريخ البشري؛ إذ طفقت تحتفظ بهذه الروح الجماعية في ظل فردية العولمة وطغيانها، فهناك "تعبير آسيوي يعكس انحيازاً ضد الفردية: الخنزير الذي يبعد عن القطيع يشبع ضرباً."[2] وهذا ينطبق على الجماعات والتكتّلات لمواجهة الفردية ولتفادي الذوبان في الآخر؛ لأنّ الجماعة يستحيل أن تذوب في الآخر إلا إذا فقدت شخصيتها وتمزقت إلى أفراد لا يجمعهم رأي ولا تفكير. ولهذا، فإن اليابان منحت للفردية هامشاً من الحرية، ولكن في إطار المسؤولية.

وتعدّ المسؤولية حصناً منيعاً أمام الفردية التي ترتع بعيداً عن القطيع؛ فهي مسؤولة عن نفسها ومسؤولة عن وحدة القطيع واكتماله. يقول إيشيهارا المفكر السياسي الياباني -ومحافظ طوكيو الأسبق-: "في آسيا أصبح العمل جسراً إلى الاكتمال الشخصي، ونشعر بأننا نقدّم مساهمة إلى المجتمع، وهذا الالتزام الإيجابي نحو المجتمع هو من أكبر مقومات المنطقة... إنّ العمل المشترك تلقائي ومن صُلب طبيعتنا."[3] فهناك روح إيجابية تسكن اليابانيين وتمنحهم الشعور بالوحدة التاريخية والهوية الفريدة المشتركة.

إن التناغم بين الشخصية الجماعية المخلصة والشخصية الفردية المسؤولة، جعل اليابان أنموذجاً في بذل الجهد واستثماره في مسألة الإبداع. وبهذا الصدد يرى الآسيويون أن هناك انسجاماً طبيعياً بين السلوك الفردي والخير العام. ويحدد إيشيهارا هذا الأنموذج المنسجم

---

(١) المرجع السابق، ص١٠٠.

(٢) نيسبت، ريتشارد إي. **جغرافية الفكر: كيف يفكر الغربيون والآسيويون على نحو مختلف.. ولماذا؟**، ترجمة: شوقي جلال، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، (١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٥م)، ع٣١٢، ص٦٢.

(٣) محمد، وإيشيهارا. **صوت آسيا: زعيمان آسيويان يناقشان أمور القرن المقبل**، مرجع سابق، ص٨٦.

بقوله: "إذا لم أقم بدوري وأتحمل المسؤولية، فإن ذلك يضر المجتمع، فإذا انهار المجتمع أسقط أنا أيضاً."[١] وهذا يعني أن هناك مصيراً مشتركاً بين الفرد والجماعة؛ فالكلّ يراقب الكلّ، ويجعل من الجزء فكرة كلية، لتحقيق أهداف جماعية كلية.

٦- أنموذج التعلّم مدى الحياة:

وإذْ صُمّم أنموذج التعلّم مدى الحياة في عهد ميجي؛ فإن إيتو هيروبومي I. Hirobumi أعلن عام ١٨٧٩م، وهو شخصية قيادية وأول رئيس وزراء في تاريخ اليابان، أنه ينبغي تذكّر أنّ التعليم استثمار يستغرق وقتاً، ولا يمكن أن نتوقع منه نتائج سريعة. وقد طبّق هو وزملاؤه الذين تحمّلوا مسؤوليات جسيمة عن تحديث اليابان سياسات مستنيرة نابعة من الفلسفة التي يمكن استخلاصها من القول الآتي: "إذا كنت تخطط لسنة ازرع حبة، وإذا كنت تخطط لعشر سنوات ازرع شجرة، وإذا كنت تخطّط لمئة سنة علِّم الناس؛ فعندما تبذر حبة فإنك ستحصد محصولاً واحداً، وعندما تُعلِّم الناس فستحصد مائة محصول."[٢] فقد قطفت اليابان ثمرة حكمتها سنة ١٩٧٩م؛ فبعد قرن من الزمن باتت اليابان سيدة العالم في التكنولوجيا والمهارات؛ إذ رسخ أنموذج التعليم المستديم بعوامل بيئية تمثلت في الإنسان والوقت. فالإنسان الذي يُحترَم في معاشه ويُكرم من قومه نلفيه يهتبل فرصة التعليم وتنمية قدراته، فكلما تراكم عمله زاد احترام الناس له؛ وهذا منطق ياباني. ونلفي الشيوخ يقاومون إعراض الشباب عنهم بالمزيد من التعلّم. ويبدو أنّ الإنسان الذي يتعلّم يعرف كيف يدير وقته؛ لأنّ المزيد من القراءة والتعلّم الذاتي يفتح للإنسان آفاقاً علمية وفكرية جديدة تتيح له استثمارها عن طريق الوقت، كما تعينه على استثمار الوقت عن طريق التعلّم المستمر.

يشكّل التعلّم مدى الحياة أفضل استثمار للوقت؛ لأنّ الإنسان في هذه الحالة يشعر بأنه استفاد، وكلما تقدم به العمر شعر بالرضا والابتهاج، لا سيما إذا كان التعليم المستديم يسهم في ترقية التراب وبناء أمّة، يقول فوكوزاوا: "وفي نهاية المطاف فإنَّ الطموح هو مسألة

---

(١) المرجع السابق، ص٨٦.

(٢) خان، **دروس من اليابان للشرق الأوسط**، مرجع سابق، ص٣٧.

تتعلق بالظروف، وليس كل شيء يقوله المرء أو يفكر فيه في طفولته، يعد ضماناً لما سيصبح عليه في وقت لاحق من حياته. وأولئك الذين يتابعون مواهبهم الطبيعية ويصقلونها بالتعليم ويواصلون المسيرة دون انحراف هم الذين يكللون بالتوفيق في النهاية."[1] وكان كونفوشيوس الحكيم يوصي مريديه بالتعلّم مدى الحياة، لمواجهة إغراءات المنصب والمكانة بالتواضع للناس وخدمتهم؛ فكلما تعلّم الإنسانُ شعر بأنه أطهر من نفسه الأمّارة، وأكبر من الأشياء التي تحيط به وتغريه، وشعر بقيمته وحدوده، وأنزل الآخر منزلته التي تليق به. وعليه، "إذا ما اتجهنا شرقاً صوب اليابان، فالحديث عن التعليم فيها سيظل ذا مذاقٍ خاص، ليس فقط لأنَّ نهضتها الحديثة تدين بقدر كبير إلى حركة الإصلاح التعليمي الشاملة في نهاية القرن التاسع عشر، بل أيضاً لِما تقوم به حاليّاً في إطار خطتها القومية لإقامة مجتمع معلومات أنموذجي يوفق بين مطالب العولمة وثقافتها ذات الخصوصية الشديدة. وفي ظل قناعة متزايدة بأن التفوق التكنولوجي وحده لا يكفي؛ لذا أُسست في ١٩٨٥م جامعة الهواء تلبية للطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، وتدعيماً لمبدأ ديموقراطية النفاذ إلى مصادره، وتستخدم جامعة الهواء وسائل عديدة لتوصيل الرسالة التعليمية والتواصل مع جمهور متعلّميها من البث الإذاعي والتلفزيوني إلى الهاتف المرئي. وبالإضافة إلى ذلك، أصدرت اليابان قانون (التعليم مدى الحياة) سنة ١٩٩٠م، الذي نصّ على إنشاء مجالس التعلّم مدى الحياة على المستوى القومي، ومستوى المقاطعات والمحليات؛"[2] وهو ما جعل التعليم في متناول الجميع؛ إذ بات التعليم المجتمعي ينافس التعليم المدرسي.

نبتت بذور التعلّم مدى الحياة في حقل الإصلاحات التربوية اليابانية عام ١٩٩٢م الذي كان الهدف الأساسي منها وضع الأساس للتعلّم مدى الحياة، بحيث يتلاءم مع التحديات التي تواجه الأفراد في القرن الحادي والعشرين. وأثمرت الآتي: أمّة مثقّفة شباباً وشيوخاً؛ أمّة مبدعة لا يضيق بها السوق، فالطلب عليها في استمرار؛ أمّة قادرة على النهوض من تحت الرماد، كما حدث بعد الاحتراق النووي؛ أمّة تُسهم في استقرار وطنها، وتعجز قوى الشرّ

---

(١) حسين (مترجم)، **سيرة فوكوزاوا يوكيتشي ومقدمة أعماله الكاملة**، مرجع سابق، ص٣٢٨.

(٢) علي، نبيل، وحجازي، نادية. **الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م، ع٣١٨، ص٢٦٨-٢٦٩.

والعطالة أن تهزّ كيانها. ومع اقتراب المجتمع الياباني من نقطة تحوّل رئيسة هناك أهمية متزايدة لتحقيق مجتمع التعلّم مدى الحياة أو التعلّم المجتمعي؛ إذ يكون الناس قادرين على اختيار فرص التعلّم وقتما يريدون، ويتم تقييم نتائج تعلّمهم بشكل ملائم. فمن أجل تطوير المجتمع يمكن للناس الانخراط في التعلّم طوال حياتهم وفي أي وقت يناسب إمكاناتهم؛ وذلك في ظل بذل مجهودات أكبر في مجال التعليم المدرسي أو الثقافي أو الاجتماعي، إضافة إلى الأنشطة الرياضية والثقافية والترفيهية والتطوعية. وأيضاً التعليم الداخلي للشركات، وتوفير الأماكن والفرص والمرافق، مثل: قاعات المواطنين العامة، والمكتبات، والمتاحف، والمرافق الرياضية؛ وكلها تؤدي دوراً حيوياً في إنجاح فاعلية التعلّم مدى الحياة، كما هي مبسوطة في الجدول رقم (١)، إذ تبدو المرافق متعددة التسهيلات ومتنوعة الاستخدام. وهناك تطوّر عددي ملحوظ في ثلاث سنوات بين عامي ٢٠١٥ و٢٠١٨م، وتباين طفيف في الاستخدام؛[1] وهو ما جعل المجتمع الياباني ينخرط بكل فئاته وشرائحه في عملية تعليمية واسعة النطاق.

الجدول رقم (١)

التعليم المجتمعي في اليابان: المرافق والمستخدمون في الفترة (٢٠١٤-٢٠١٨م)

التسهيلات	العدد*		المستخدمون**	
	٢٠١٥م	٢٠١٨م	٢٠١٤م	٢٠١٧م
قاعات المواطنين العامة***	١٤,٨٤١	١٤,٢٨١	١٩٣,٤٦٤	١٦٦,٥١٧
المكتبات****	٣,٣٣١	٣,٣٦٠	١٨١,٣٦٤	١٧٧,٥١٧
المتاحف	١,٢٥٦	١,٢٨٦	١٢٩,٥٧٩	١٤٢,٤٥٦
متاحف عامة	١٥٢	١٥٤	٨,٤٩٩	٩,٣٤٩
متاحف العلوم	١٠٦	١٠٤	١٦,٤٣٩	١٦,٨٣٠
متاحف تاريخية	٤٥١	٤٧٠	٢٢,٩٥٠	٢٨,٦١١
متاحف فنية	٤٤١	٤٥٣	٣٠,٧٢٤	٣٩,٨١١

يتبع ←

(1) Statistical Handbook of Japan 2022, p. 178.

متاحف مكشوفة	١٦	١٦	٢,٦٠١	٢,١٥٧
حدائق الحيوانات	٣٥	٣٤	٢٠,٦٣١	١٩,٣٩٦
حدائق النباتات	١٠	١١	٨٦٠	١,١١٧
حدائق الحيوانات والنباتات	٧	٦	٤,٤٩٨	٤,٥٣٨
أحواض السمك	٣٨	٣٨	٢٢,٣٧٧	٢٠,٦٤٦
مراكز شبيهة بالمتاحف	٤,٤٤	٤,٤٥٢	١٥٠,٤١٧	١٦٠,٦١٣
مراكز الأطفال والشباب	٩٤١	٨٩١	٢٠,٠٥٨	١٩,٧٢٩
مراكز تعليم المرأة	٣٦٧	٣٥٨	٩,٧١٦	١١,٣١٠
المراكز الرياضية العامة	٤٧,٥٣٦	٤٦,٩٨١	٥٠١,٥٥٧	٥٢٦,٧٢٥
المراكز الرياضية الخاصة	١٤,٩٨٧	١٦,٣٩٧	١٢٣,٦٣٠	١٠٧,٩٣٩
المسارح وقاعات الحفلات الموسيقية، إلخ	١,٨٥١	١,٨٢٧	-	--
مراكز التعلّم مدى الحياة	٤٤٩	٤٧٨	٢٦,٢١٨	٢٧,٢٩٠

* اعتباراً من ١ أكتوبر.

** إجمالي السنة المالية.

*** تشمل المرافق المماثلة.

**** تشمل المرافق النوع نفسه.

المصدر:

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, *Statistical Handbook of Japan*, Tokyo: Ministry of Internal Affairs and Communications, 2022, P. 178.

ثالثاً: طبيعة الشخصية اليابانية: نزعتا الفردية والجماعية

تنماز الشخصية اليابانية بطبيعة التناغم والانسجام؛ نظراً إلى أن "القيم الأساسية، في اليابان، هي التناغم والتناسق اللذان يسعى اليابانيون إلى تحقيقهما من خلال التفاهم الذكي فيما بينهم، والذي يتم غالباً ببصيرة فطرية."[1] وقد أسهم المجتمع الزراعي الأول في رسم معالم هذه الطبيعة الجماعية، لا سيما أنّ الأرض اليابانية محدودة في مساحتها الزراعية؛ وهو ما يقتضي التعاون في الزراعة والسقي ومضاعفة الإنتاج، حتى تستفيد جماعة من الناس من هذه المساحة الزراعية الضيقة، فالمشاركة الفاعلة للجماعة جعلت الأرض تتسع بإنتاجيتها. وقد "أدى اعتماد الزراعة في اليابان على عدد كبير من الأيدي العاملة، وتجمّع الساكنة بكثافة عالية في المساحات الصالحة للزراعة، إلى غرس روح التعاون والقدرة على العمل الجماعي واكتساب المهارات، وعلى مرّ القرون تأصّلت هذه الصفات في أعماق الشخصية اليابانية،"[2] وغدت تعبّر عن هويتها التي لا تفارق أجيالها، على الرغم من اختلاف المسافات والرؤى.

كما أسهمت الظروف البيئية والاقتصادية في تشكيل الشخصية اليابانية لا سيما في بعدها الجماعي؛ ولهذا، نلفي الشخصية اليابانية ذات طابع مادي تستحوذ الأشياء على اهتمامها اليومي؛ وهو ما جعل الثقافة اليابانية ثقافة نفعية لا تتجاوب إلا مع ما هو عملي، فأخضعت بذلك كل ما هو علمي لكل ما هو عملي. وهذا الشرط العملي للتجاوب مع ما هو علمي أضحى خصيصة فريدة من خصائص التعليم الياباني؛ إذ نلفي (وا) Wa تعني الانسجام، وكان مفهوماً في تاريخ اليابان متأثراً بالكونفوشيوسية والبوذية، وهو جزء من النظام الأخلاقي الياباني. وتمّ تنفيذ روح (وا) منذ قرون من عصر هان الذي سادته الحروب الداخلية في القرن السادس عشر الميلادي. وقد شجعت الثقافة الإقطاعية خلال فترة توكوغاوا على العمل الجاد في البيئة المادية، التي يستمر فيها العمال الذين يبحثون عن فترة أطول ساعات عمل، والالتزام الصادق لحاجة أخلاقية ورضاً روحياً وجماعياً؛ إذ يتم تعرف

---

(١) رايشاور، **اليابانيون**، مرجع سابق، ص١٩٢.

(٢) حاتم، محمد عبد القادر. **أسرار تقدم اليابان**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٢، ١٩٨٩م، ص٣٧٠.

الرابط الموجود في المجتمع الياباني على أنه دعم كبير للفرد بوصفه شخصية غير جامدة.[1] وبما أن التربية تسهم إسهاماً فاعلاً في البناء الحضاري للأمّة، فقد سبحت الشخصية اليابانية في نهرين: نهر اقتصادي مادي له علاقة بالأرض، ولا يستطيع أن يبلغ أهدافه ويحقق غاياته إلا بالتعاون الجماعي، ونهر تربوي معنوي له علاقة بالإنسان الفرد؛ إذ يتعزّز التعليم بنمو الفرد الذي تثمر نتائجه بنضج الجماعة.

ولا شك في أنَّ الشخصية اليابانية ذات البعد الجماعي انصهرت في بوتقة الأرض اليابانية المحدودة الأرجاء، أما طبيعة التعليم الغربي في عهد ميجي فأفرزت شخصية يابانية ذات بُعد فردي، أمكنه أن يؤهلها للوقوف جنباً إلى جنب مع الإنسان الأمريكي والأوروبي، كما كان يدعو إلى ذلك المعلّم فوكوزاوا؛ ففي "١٨٧٦م جمع فوكوزاوا مجموعة من الكتيبات التي استغرقت سنوات عدة من الجهد تحت عنوان: تشجيعاً للتعليم، ووزع الكتاب الصادر باليابانية المبسطة أكثر من ثلاثة ملايين نسخة، وفي هذا الكتاب اخترع فوكوزاوا فكرة الفردية بذاتها لليابانيين. والمصطلح الذي نحته لذلك هو دوكوريتسو dokuritsu -روح الاستقلال- وقد أصبحت الكلمة الجديدة، كالكتاب، محبوبة لبساطتها،"[2] وهي تقابل لفظ ناكاما nakama المقصود به الجماعة. ويعني ذلك أيضاً أن ترسيخ القيم الفردية في اليابان بشكل منهجي فرضته مظاهر التحديث في عهد ميجي، ورسخ أكثر في البيئة اليابانية بعد الحرب العالمية الثانية التي شجعت أسلوب التفكير الفردي.

بادٍ، أنّ النزعةَ الجماعية في الشخصية اليابانية قديمةٌ قدم الأرض، أما النزعة الفردية فتفتقت زهرتها في أرض الانفتاح على الغرب؛ إذْ نلفي فوكوزاوا يوكيتشي قد دعا إليها ورسخها في عقول اليابانيين في منتصف القرن التاسع عشر الميلادي، وذلك بطروحاته التربوية التي ظلت تحفّز الشخصية اليابانية إلى الاعتماد على الذات، وقد أسهم هو وغيره

(1) Surya and Kaluge, "The State of Women's Education at the Beginning of Tokugawa Shogunate (1603-1651)", op. cit., p. 123.

(٢) سميث، **اليابان: رؤية جديدة**، مرجع سابق، ص٨٥.

See: Shunsaku, "Fukuzawa Yukichi (1835-1901)", op. cit., p. 497.

في ترجمة كتب إلى اليابانية رسخت النزعة الفردية في الشخصية اليابانية، منها: كتاب (عن الحرية) لـ: جون ستيوارت مِل، وكتاب (الاعتماد على الذات) لـ: صامويل سمايلز، و(العقد الاجتماعي) لـ: جان جاك رسو. ويَعُدُّ فوكوزاوا الإنسان أكثر قداسة ومسؤولية من كل مراتب الكائنات، وأن هذا الإنسان ينبغي أن يؤمن بالاستقلال واحترام الذات. ويقصد بالاستقلال الانفصال عن التعاليم الكونفوشيوسية الصينية؛ لأنها -في نظره- تفتقر إلى الدراسات في العدد والمنطق، وفي الثقافة المادية، ويرى ما من أحد يمكن أن يفلت من قوانين العدد والمنطق. وكان يعتقد أن الفلسفة الصينية الروحانية بوصفها جذر التعليم كانت مسؤولة عن ضروب قصور العقلية اليابانية.

وفي انتقاد فوكوزاوا للنزعة الجماعية التي رسختها تعاليم كونفوشيوس بما تطرحه من عامل الولاء، يرى أن السبب الحقيقي في معارضته للتعليم الصيني ذي النزعة الجماعية أن اليابان تعيش عصر الانتقال والتحول، وإذا بقي هذا المذهب المنحط أبداً في ذهن شبابنا، فإن الحضارة الجديدة لا يمكن أن تعطي فائدتها الكاملة لهذه البلاد، يقول: إنه في غمار إصراري على إنقاذ جيلنا المقبل، كنت على استعداد لأن أواجه منفرداً المتضلعين من الصينية في البلاد بأجمعهم.[1] إذ ألفينا فوكوزاوا يمقت التراتب الكونفوشيوسي، وجعل من نظام الـ شوغون خصمه الرئيس؛ مما أدى إلى بروز النزعة الفردية لدى فوكوزاوا قبل الانفتاح على أوروبا بسنوات، وقبل الاطلاع المباشر على إنجازات الغرب الثقافية.

وإذْ عُدّت الأرض اليابانية محور تفكير اليابانيين؛ فإنّ التربية في اليابان غدت أرضية منشغلة بكل ما هو عملي، وبذلك شكّلت الأرض اليابانية الشخصيةَ اليابانية تشكيلاً عملياً. ولا نعتقد أن الديانات اليابانية هي التي صممت الشخصية اليابانية في بعدها الجماعي، وإنما الأرض بشكلها الطبيعي هي التي نضَّجت هذه الشخصية الجماعية؛ بينما الديانات الوافدة ذات النزعة الجماعية -ما عدا الشنتو- فتكيّفت مع هذا الوضع الجماعي. ومن أسرار ثبات الشخصية الجماعية في اليابان واستمراريتها هو ثبات الأرض، ولو خضعت هذه الشخصية

---

(١) حسين (مترجم)، **سيرة فوكوزاوا يوكيتشي ومقدمة أعماله الكاملة**، مرجع سابق، ص٢٥٥-٢٥٦.

الجماعية للأديان لكانت تبدلت بتبدل الأديان أو جمدت بجمودها. ومن هنا، اكتسبت الشخصية الجماعية اليابانية بعداً مادياً بخلاف ما تدعو إليه الأديان من احتقار للماديات. فالشخصية اليابانية شخصية تاريخية منتجة وملتزمة؛ لأنه "كلما كان دافع الإنجاز قوياً، فإن الاحتمال يزداد بأن يفرض الشخص على نفسه الكثير من الالتزامات."[١] هذه الالتزامات تختزن بداخلها الطاقة، التي تساعد على بذل الجهد للوصول إلى الهدف.

الشخصية اليابانية شخصيةٌ غير متدينة، ولا تقف على دين ثابت، بل هي شخصية علمانية تتخذ من الدين إيديولوجية براغماتية، وليست عقيدة ثابتة بوصفها نظاماً. ومن ثم، فإن الشخصية اليابانية شخصيةٌ نفعيةٌ تتعامل مع الأديان من هذا المنطلق النفعي، فهي تستعمل هذه الأديان لحلّ مشكلاتها السياسية والاجتماعية، إضافة إلى أن هذه الديانات لا تستلزم أية محرمات أخلاقية؛ ويرجع ذلك إلى أن هذه الأديان التي توالت على اليابان هي في الأصل فلسفات عقلانية وتعاليم صوفية، ما عدا الشنتو التي هي ديانة يابانية طقوسية قديمة، اهتمت بالطهارة وتقديس ما على الأرض، وليس لها تماثيل للعبادة، إلى جانب كتاب الـ الكوجيكي الذي تستلهم منه الأسرة اليابانية هويتها الدينية.[٢] أضف إلى ذلك تحكم الشخصية اليابانية نزعة علمانية في رؤيتها للأشياء والأشخاص والأفكار في ظل تداخل الأديان الطبيعية، والتوصل بهذا التداخل إلى حلول للمشكلات التي تعترضهم، وأيضاً لتسويق السلع اليابانية كما كان يرغب ذلك الطالب الياباني الذي قابله الجابري؛[٣] ففي اليابان نلفي "التعليم يتميز بطابع علماني قوي، والأديان التقليدية مثل البوذية أو الشنتو ليس لها مؤسسات تعليمية مميزة خاصة."[٤] هناك أيضاً قلة نفوذ الدين في المؤسسات اليابانية،

---

(١) مرسي، سيد عبد الحميد. **الشخصية المنتجة**، القاهرة: مكتبة وهبة، ط١، (١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م)، ص١٠١.

(٢) يوسف، ناصر. **فرضية التنمية المركّبة: استعادة الإنسان المتعدد الأبعاد**، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، ط١، ٢٠٢٢م، ص٤٢-٤٥.

(٣) الجابري، محمد عابد. **نحن والتراث: قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفي**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، طبعة مزيدة ومنقحة، ٢٠٠٦م، ص٦١-٦٦.

(4) Research Group, *The History of Japan's Educational Development: What implications can be drawn for developing countries today, op*. cit., p. 13.

وضآلة التعليم الديني في المدارس والجامعات؛ لاسيما أن التحديث في اليابان أو تقليد الغرب الذي صهر العقلية اليابانية، قد مر عليه قرن ونصف.

وعموماً، فإن هناك نوعاً "من التوفيق بين المعتقدات المتعارضة ليس مقصوراً على اليابان وحدها... حتى إن الإسلام -الذي تضرب جذوره في ماليزيا وإندونيسيا وغيرها من دول جنوب شرق آسيا، قد أُشبع بالنزعة العلمانية، وحوِّل إلى طقوس وشعار تحت إشراف الجهاز الحكومي للبلدان المعنية."(١) مع الأخذ بعين الاعتبار الفارق النوعي بين اليابان ودول إسلامية في التعامل مع الأديان؛ ففي اليابان توجد جهود حثيثة لتوحيد الأديان البشرية، التي هي في الأصل ذات نزعة علمانية منذ نشأتها، تتعامل مع الأرض وليس مع السماء. وبهذا الصدد يوضح السامرائي وخان(٢) بأن ديانة الشنتو هي عقيدة تحمل صفة الدين الطبيعي للعرق الياباني، وليس لها كتاب مقدس ولا تستند إلى وحي إلهي. إضافة إلى ذلك، فإن تعاليم دين الشنتو مقتبسة من الفلسفة الكونفوشيوسية الصينية، كما تأثرت بالبوذية. وعلى الرغم من أن "الكونفوشيوسية الصينية قد لعبت دوراً مهمّاً في تكوين تلك المبادئ مع إسهامات أخرى من قبل البوذية والشينتاوية اليابانية، ومن المهم جداً ملاحظة أن هذه المبادئ الأخلاقية تسود دون اعتناق دين محدد ومنتشر في البلاد، يعني ذلك أن كثيراً من الشباب لا يعتنقون أي دين أو مذهب معين، غير أنهم يشعرون بضرورة مراعاة التقاليد الأخلاقية بأساليب مختلفة ودرجات متفاوتة حسب ظروفهم وعواطفهم."(٣)

ويؤكد ميزوتاني على أن الجوانب الأخلاقية مثل: النظافة والتنظيم والتقتير والالتزام بالمواعيد والميل للدقّة وتوقير الكبار، ويمكن أن تدخل في نطاق الأدب أكثر من كونها تعاليم أخلاقية.

---

(1) See: Matsumoto, Kenichi. "Japanese National Identity and the Asian Common House", In: *CISMOR International Workshop 6-5 November 2005, Modernization and National Identity in East Asia: Globalization and the Revival of Religion*, p. 27.

(٢) السامرائي، صالح مهدي، وخان، سليم الرحمن، **الإسلام في اليابان**، دمشق: مؤسسة علوم القرآن، ط١، ١٤٢٩هـ، ص٤٦-٤٧.

(٣) ميزوتاني، **الأخلاق في اليابان والإسلام**، مرجع سابق، ص٣٠.

اتخذ اليابانيون من البوذية في القرن السادس الميلادي جسراً للتواصل مع الصين التي كانت تراها -آنذاك- مركزاً للعالم، وذلك لحاجة اليابان للمواد الحضارية الصينية؛ لأنّ اليابان كانت في طور البناء؛ إذ تعامل حكامها مع الكونفوشيوسية في القرن السابع عشر الميلادي بوصفها وسيلة لدعم الاستقرار السياسي والاجتماعي في فترة العزلة، من منطلق أن الكونفوشيوسية تدعو إلى الواجب والولاء، والانتماء والإخلاص والاحترام والتفاني في العمل. وقد خدمت التعاليم الكونفوشيوسية رجالات الإقطاع آنذاك؛ فقوّت من النزعة الجماعية المسالمة وقلّصت من النزعة الفردية التي كانت تراها متمردة ومحاربة، ونعتتها أيضاً بأنها أنانية وجشعة، مثل فردانية الحرفيين والتجار الذين جاءوا في أدنى السلّم الاجتماعي الكونفوشيوسي. كما استند ميجي في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي إلى ديانة الشنتو بهدف تقوية مركزه بوصفه إمبراطوراً فعلياً بعد الانفتاح على الغرب، وتعزيز مكانته أمام رجالات الإقطاع الذين خدموا في حكومته؛ لأنّ الشنتو ديانة تقوم على عبادة الأسلاف والإمبراطور والطبيعة؛ وهو ما جعلها تسهم بهذه المعتقدات في تأليه الإمبراطور، وإيجاد أرضية للتفاهم المجتمعي.

أما ما بعد الحرب العالمية الثانية فألفينا اليابان تتخلّى عن الدين عملياً؛ إذ وقّعت على موت الدين في دستورها الجديد الذي ما يزال يعدّ اليابان أمّة بلا دين. جاء في المادة ٢٠ من دستور ١٩٤٦م أن الدولة وأجهزتها تمتنع عن التعليم الديني أو أية فعالية دينية أخرى.[1] لكن حصل هذا الاستبعاد للدين بعد أن استقرت الأديان الثلاثة في اليابان في وجدان الشخصية اليابانية ذات النزعة الجماعية؛ لأنّ اليابانيين يعيشون في جماعة، وإذا تمكن منهم الدين يكون هذا التمكين جماعياً، وإذا رُفض يكون الرفض جماعياً أيضاً، كما حدث ذلك في رفض المسيحية في اليابان.

وعلى الرغم من كل ذلك، طفقت الشخصية اليابانية متعلقة بمقدسات ثلاثة: الأرض، والأسلاف، والإمبراطور. وإن تقديس اليابانيين للأرض شكّل على مر السنين شخصية

---

(١) انظر: **دستور اليابان** الصادر عام ١٩٤٦م، ص٨، في: Constituteproject.org، تاريخ الاسترداد: ٢٧/ ٤/ ٢٠٢٢م.

يابانية اقتصادية تتخذ من العمل الجماعي طريقاً آمناً لمضاعفة الإنتاج والتغلّب على محدودية الأرض. أما عن عبادتهم للأسلاف الذين عاشوا في شكل جماعة فقد ساعدتهم على تقوية النزعة الجماعية، وعُدّ الإمبراطور رمزاً إلهياً -أو سليل الآلهة- في معتقدات اليابانيين. ومن ثم، فإن اليابانيين يتوسلون بالعمل الشاق عبادة الأرض (الجزر بنات الآلهة) والأسلاف (الأرواح) والإمبراطور (سليل الآلهة)؛ لأنهم يعتقدون بالعناية الإلهية المجسدة في هذه الثلاثية الأرضية؛ مما ينبغي عليهم إظهار التفوق على الآخرين، عسى أن تشفع لهم الرعاية الإلهية وتبارك أعمالهم، فالشخصية اليابانية تقدس هذه الثلاثية المادية، وهي مقدسات تثقل الأرض بأجسامها وأحجامها. ومن ثم، فإنها شخصية تبحث عن الخلاص في الأرض حتى بات انشغالها بالأرض ميزة يابانية خالصة.

وحقيق بالذكر أن الشخصية اليابانية شخصية ليست دينية، ولكنها مخلصة؛ فهي مخلصة للأرض، وقد تجلّى هذا الإخلاص في تنميتها لهذه الأرض، وهي أيضاً مخلصة للأسلاف حيثما برحت مستمرةً على خطاهم وتعاليمهم، كما أنها مخلصة للإمبراطور حتى في وقت الأزمات؛ ولا عجب في ذلك، فصورة الإمبراطور ظلت تحظى بالعناية والتقديس في اللحظة التي سقطت فيها القنبلة النووية الموصوفة من قبل الأهالي بالقيامة؛ فتعاطوا مع صورة الإمبراطور -التي كانت على وشك الاحتراق- بالتحية العسكرية والصلاة.

بوتقت الأرض اليابانية النزعة الجماعية وصهرتها؛ وهذا يمثل سر استمرارية هذه النزعة، لا سيما أن اليابان ليس لها جيران على البر حتى تتأثر بهم أو تغير من عاداتها وتقاليدها، فضلاً على العولمة التي جعلت من العالم قرية، فإنّ اليابان ظلت مستمرة في نزعتها الجماعية. ففي التسعينات من القرن الماضي قام اليابانيون بمراجعة منظومتهم التربوية، وعملوا على تطهيرها من شوائب النزعة الفردية الدخيلة والمتأثرة بالتربية الغربية، وقد أضيفت لهذه المنظومة التربوية مواد أخلاقية وسلوكية إجبارية، وهي قابلة للمراجعة بعد كل بضع سنين للحصول على توازن بين الفرد والجماعة في ظل طغيان آلة العولمة، وإنْ كان هذا التوازن مسألة قديمة وتاريخية، وليس كما يعتقد كثيرون بأن "المثل التقليدي الأعلى الياباني هو تجرد

الفرد من ذاته واندماجه في الجماعة."[1] لكن "حبّ اليابانيين لتأكيد انتمائهم للجماعة قد يفوق الواقع نفسه، فهم يحاولون تفسيرهم لانحيازاتهم الشخصية السياسية المعروفة باسم هاباتسو، أو للعلاقات الأسرية المتشابكة أو الشلل الجماعية أو الأكاديمية المعروفة في اليابان باسم جاكوتسون أو تقديم الرعاية أو التوصية بشخص ما. ويقيس اليابانيون كل شيء ذا قيمة أو وزن بدرجة ارتباط الفرد بالجماعة، وليس بالقدر الذي يتمتع به من قدرات فردية وكفاءة."[2] واكتسبوا هذه الميزة من عصر نارا، وترسخت في فترة العزلة؛ فاكتمل لديهم الإحساس بالوحدة المتماسكة والشعور القوي بالهوية المتفردة.

وألفينا النجاح يحالف الشخصية اليابانية في الأمور التي تستدعي جهداً جماعياً، فقد صمدوا في فترة العزلة، وقدموا أعمالاً أذهلت الغرب كما بسطنا الحديث في الفصل الأول. ولهذا، نلفي الانبهار من الأوروبيين الذين افتتنوا بمصطلح الجابونيزم نسبة إلى الفرنسية بعدما هالهم ما وصلت إليه اليابان في ثمانينات القرن الثامن عشر الميلادي من إقامة المصانع وبناء السفن التجارية؛ وهو ما أدى بـ أوسكار وايلد إلى القول: "الناس الحقيقيون الذين يعيشون في اليابان لا يختلفون عن عامة الشعب البريطاني؛ أي أنهم عاديون جداً، وليس فيهم شيء غريب أو شاذ أو استثنائي."[3] فقد نجحت الشخصية اليابانية ذات النزعة الجماعية في فترة الانفتاح؛ فصممت مؤسسات تربوية أفرزت منظومة اقتصادية وتكنولوجية في فترة قصيرة، أذهلت الجيران الإقليميين. وتكرر هذا النجاح الجماعي ما بعد الحرب العالمية الثانية؛ إذ نُسفت قدرات اليابان عن بكرة أبيها. هذا، وتتعامل الشخصية اليابانية مع الشركات وتعدّها عائلتها الأولى فتتفانى في خدمتها، بل ألفينا اليابانيين في الرياضة الجماعية حققوا انتصارات كبرى على الرغم من ضعف بنية أجسادهم؛ لكن في الأمور الفردية غالباً ما يفشلون.

---

(١) رايشاور، **اليابانيون**، مرجع سابق، ص١٨٢.

(٢) المرجع السابق، ص١٨٢.

(٣) سميث، **اليابان: رؤية جديدة**، مرجع سابق، ص١٦.

فشل اليابانيون في رسم معالم لفلسفة يابانية، فيكاد رحم اليابان يعجز عن تخليق فلاسفة حقيقيين "قادرين على صناعة أجيال من فلاسفة المستقبل، يمارسون الأدوار الاجتماعية في المجال الأكاديمي بكل تخصصاته،[1] وأيضاً قد يكون سبب ذلك هو حصول "مشكلة في التعليم الياباني وضآلة النزعة الفردية؛"[2] نظراً إلى النقص الحاصل في أساليب التدريس المتمحور حول التلميذ، وقلة النشاط الفكري في ظل التغيير الجذري في اليابان المدفوع بالتكنولوجيا. فالشرق الأقصى غارق في الماديات، وليس له تقاليد فلسفية عريقة كونه يفتقر إلى الدين السماوي الذي يثير الأسئلة في طبيعة الكون، ويبحث لها عن إجابات حاسمات من داخل النصوص السماوية، ويعدّ كونفوشيوس معلّماً كبيراً وحكيماً عظيماً يقف مع المصلحين الخالدين، وليس فيلسوفاً تجريدياً؛ فعصره كان عصر المعلّمين وليس عصر الفلاسفة. كما أن عهد توكوغاوا الذي لم يكن حكّامه على درجة كبيرة من التعليم، استلهم تعاليم كونفوشيوس الواضحة في ألفاظها، والقابلة للتطبيق.

وبهذا الصدد "ذهب ناكي شومين إلى حد القول بأن اليابان تفتقر منذ القدم وحتى الوقت الحاضر إلى أية فلسفة، ولعله اعتقد ذلك؛ لأنّ النزاعات الأهلية في تاريخ اليابان كانت في حدها الأدنى رغم الحرب الأهلية الطويلة التي سادت فترة سينغوكو (في القرنين الخامس عشر والسادس عشر). وبصورة عامة، فإن المجتمع المستقر الذي ميز فترة توكوغاوا بدا غير مؤات للنزاعات العقائدية؛ فاليابانيون منذ القدم علّقوا أهمية كبرى على رقة المشاعر، وكانوا قليلي الميل لمناقشة الأمور المجردة والمفاهيم النظرية، وهذا ما يفسّر سبب غياب المنطق الغربي الطراز في الروح الشعبية اليابانية."[3] إضافة إلى أنَّ الفلسفة ذات نزعة فردية تتعامل مع التجريد، وقد تدفع بصاحبها إلى هامش المجتمع.

---

(1) See: Murakami, Yoku. "Philosophy and Higher Education in Japan", *Tetsugaku (The Philosophical Association of Japan)*, Vol. 1, 2017, p. 184-196.

(2) See: Komatsu, Hikaru and Rappleye, Jeremy. "Reimagining Modern Education: Contributions from Modern Japanese Philosophy and Practice?" *ECNU Review of Education*, Vol. 3 (1), 2020, p. 39.

(٣) تاكيو، "ثورة المايجي وتحديث اليابان"، مرجع سابق، ص٥٧.

كما فشل اليابانيون في بناء علاقات واضحة مع العالم؛ لأنّ أغلب العلاقات تبدأ بطريقة فردية جادة ثم تتوسع؛ إلا أنّ النزعة الجماعية الحادة المنغرسة في تربة الشخصية اليابانية تقف عائقاً، وتحول دون ذلك.

الأمّة التي تفكر بمنطق جماعي وتتحرك في قطيع جماعي هي أمّة مقامرة؛ فإما أن تنجح أو تفشل، ولكن اليابان نجحت؛ لأن الجماعة ناجحة، وهو نجاح صيروري ووراثي. ومن هنا، نلفي اليابان تراهن في نجاحها المستقبلي على الشخصية ذات النزعة الجماعية؛ فالعنصر البشري المرصوص هو كل ما تمتلكه اليابان. ولهذا، فإن الحفاظ على النزعة الجماعية في اليابان يتم في ظل جهود تربوية وسياسية واقتصادية واجتماعية؛ حيثما برحت التربية تنتصر للنزعة الجماعية في الشخصية اليابانية، كونها تميزت من غيرها في العالم باحترام النظام والوقت، وأنها شخصية ترى في العمل طريقاً لاستكشاف الذات وتقديس العمل، كما تضع الواجبات في مرتبة متقدمة على الحقوق. ويبدو أنّ التربية الكونفوشيوسية أسهمت في تعميق النزعة الجماعية، فهي تربية تربط بين الولاء وتكثيف الجهد، وترى أن قوة العمل هي شكل من أشكال الولاء للشركة أو المؤسسة، وهذا ما يتم تعلمه منذ الصغر؛ مما يحدث انسجاماً بين المدرسة والأسرة والمجتمع والمؤسسات، فالولاء لهذه القطاعات مرتهن ببذل الجهد الفردي والجماعي في ترقية هذه القطاعات الاجتماعية والتربوية والاقتصادية.

زبدة القول، إنّ الشخصية اليابانية تشتغل على النسقين الفردي والجماعي، وتتخذ من الفاعل الإنساني نقطة تقاطع النسقين؛ مما يحيلهما إلى نسق واحد؛ فدينامية التوازن بين الفرد والجماعة مسؤولة عن مراقبة النسق المركَّب، كما أنها حريصة بأن لا يصيبه التصدع والتفكك. وفي هذا الاتجاه، يرى بارسونز تالكوت: "أنَّ النسق الذي ينشد البقاء، يجب أن يفي بأربعة متطلبات، هي:[1]

---

(١) كريب، أيان. **النظرية الاجتماعية: من بارسونز إلى هابرماس**، ترجمة: محمد حسين غلوم، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ١٩٩٩م، ع٢٤٤، ص٧٤.

- تكيّف النسق مع بيئته.
- تحقيق الهدف، ويكون بوجود أدوات تحرك للنسق مصادره، وتشبع نوازعه.
- التكامل الذي يجعل النسق يحافظ على وحدته وتماسكه، كما يحافظ على الانسجام بين مكوّناته، ويجنبه الانحراف.
- المحافظة على النمط، بحيث يجب على كل نسق أن يحافظ على حالة التوازن.

ملاحظات ختامية:

غدت التربية المركَّبة فعلاً له حسناته في تشكيل الوعي بالأفكار والأشياء لدى الشخصية اليابانية المتعلّمة؛ إذ جلّينا في هذا الفصل المسالك التي سلكتها التربية اليابانية المركَّبة في الإبقاء على قيم الانسجام والتناغم فاعلة على المستويين الفردي والجماعي؛ لأنّ التربية المركَّبة ظلت، وباستمرار، تشترط بذل الجهد في إطار القيم، وحققت الشخصية اليابانية هذا الشرط العملي. وإنّ سردنا لنماذج تطبيقية في التربية المركَّبة لا يعني أنه ليست هناك نماذج تركيبية أخرى؛ فذلك منوط بثقافة كل أمّة على حدة. ولكن مع ذلك، رأينا كيف أسهمت عناصر الطموح والتحدي والبحث عن المعرفة وغيرها في خلق التوازن بين الاستمرارية في طريق تراث الأسلاف. ومن ثمّ، ركوب التغيير استجابة لضرورات العصر. فهذا التركيب التربوي الذي يعبّر عن هوية الشخصية اليابانية المتعلّمة أرشدنا إلى المفتاح الحقيقي، لفتح مغاليق الفهم للطريقة الذكية التي تعمل بها الشخصية اليابانية في ترجمة المعرفة إلى إبداع، ثم إلى عمل؛ وهي -ولا شك- طريقة مركَّبة تضرب بجذورها في أعماق الأزمنة القديمة والحديثة بالكيفية الني سنجلّيها في الفصل الثالث.

الفصل الثالث:

ملامح التربية المركَّبة في اليابان القديمة والحديثة

مدخل:

كان للمجتمع الياباني التربوي أسلوبُ حياة خاص بالشكل الذي سردناه في الفصلين الأول والثاني. والبحث عن المعرفة وتحويلها إلىٰ تطبيقات، كان ميزة من صنع الإنسان الياباني واضحة في العهود القديمة والحديثة لليابان؛ إذ شكّلت القيم الدينية والأخلاقية قيمة مضافة للمدارس والمجتمع التربوي. وفي هذا الفصل سنقف علىٰ توظيف التعاليم الدينية البوذية والكونفوشيوسية في التربية والتعليم، وسنرىٰ كيف كان لهذه التعاليم العليا دور مختلِف في مجتمع مؤتلِف، جعل هذا الاختلاف زاخراً بالخيارات التربوية الجميلة والأصيلة التي لا يمكن إلا أن تكون نافعة وفاعلة، كما سنبسط في هذا الفصل الأساليب التربوية المركَّبة في التعاليم الكونفوشيوسية ذات المحتوىٰ التربوي التفصيلي والتأصيلي الذي صقل الشخصية اليابانية المتعلّمة، وهي محتويات تربوية يمكن القول: إنها كانت سابقة لعصرها، وقد أكّدها فوكوزاوا يوكيتشي بطريقة غير مباشرة في نظرته إلىٰ الكيفية التي يكون عليها التعليم الحديث، ثم نختم هذا الفصل بعرض خصائص التربية اليابانية المركَّبة التي جعلت الشخصية المتعلّمة مرنة في التعامل مع الأشخاص والأفكار والأشياء.

أولاً: الأديان والتربية في اليابان

زخرت اليابان بأديان متعددة، مثل: الشنتو، والبوذية، والكونفوشيوسية؛ إذ أسهمت هذه الأديان في رسم معالم الشخصية اليابانية المتعددة الأديان. كما وقفت هذه الأديان وحدة ضاربة في عصر نارا في القرن السادس عشر الميلادي؛ فكانت بمثابة البوتقة التي انصهرت في داخلها الشخصية اليابانية المتعلّمة. وكما هو معلوم، فإن أول حكومة إمبراطورية نلفيها نشأت في عصر نارا في القرن السادس الميلادي؛ إذ تعدّ نارا أول عاصمة لليابان، وفي هذه

الفترة بلغت البوذية أوج ازدهارها في اليابان؛ فتكيفت الأحرف الصينية مع اللغة اليابانية، وحدث تناغم وانسجام بين الأديان الثلاثة الشنتوية، والكونفوشيوسية، والبوذية.

١- توظيف التعاليم البوذية في التربية والتعليم:

عرف اليابانيون في هذه الفترة -ولأول مرة- نظاماً للكتابة من خلال احتكاكهم بالحضارة الصينية؛ فألفينا البوذية استقرت في اليابان في القرن الخامس أو السادس الميلادي، وفي هذه الفترة اكتشف اليابانيون منظومة حضارية جديدة، اطلعوا على محتوياتها الثقافية عبْر تعاليم بوذا الأربعة:[١]

أ- الحياة معاناة لا تخلو من الشقاء، ومصادر هذا الشقاء سبعة، هي: الولادة، والشيخوخة، والمرض، والموت، ومصاحبة العدو، ومفارقة الصديق، والإخفاق في تحقيق ما ترغب فيه النفس.

ب- فقدان السعادة ناجم عن التمسك بالحياة.

ت- التخلص من المعاناة يتم عبْر التخلص من الأنانية.

ث- طريق التخلص من الأنانية، يستدعي من الإنسان اتباع الطريق النبيل ذي البنود الثمانية، وهي:[٢] الفهم الحق، والفكر الحق، والكلام الحق، والفعل البدني السليم، والمعيشة الحقة، والجهد الأخلاقي الحق، والانتباه العقلي السليم، والتركيز الحق.

تأسست المنظومة التربوية الأولى في اليابان وفق الأصول البوذية وتعاليمها، وفي مدارها دارت الشخصية اليابانية المتعلّمة؛ فعملت البوذية على تقوية الجوانب الروحية لدى اليابانيين، وقوّت لديهم النزعة الجماعية من طريق نكران الذات. وقد علّم بوذا أتباعه بأن "كبح الذات لا يعني استئصالها؛ وإنما المطلوب هو استئصال نزوات هذه الذات حتى

---

(١) كولر، جون. **الفكر الشرقي القديم**، ترجمة: كامل يوسف حسين، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م)، ع١٩٩، ص١٩١ وما بعدها.

(٢) بارندر، جفري. **المعتقدات الدينية لدى الشعوب**، ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، (١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م)، ع١٧٣، ص٢٢٧.

تتطهر، ولا يتأتىٰ إلا بصهر الذات في فعل خير جميل تسعد الذات بفعله، وينعم بناتجه الآخر، وبذلك ينتفي الصراع بين الذات والموضوع، وينساب الفرد في المحيط الأكثر رحابة، وبذلك يكون الانعتاق من سجن الأنا، لتصبح هي والكل في واحد."[1] داخل هذه الروحانيات استكشف اليابانيون نظاماً للكتابة بالصينية فقلدوه لثلاثة قرون من الزمن؛ ولكن بالكدح وبذل الجهد، والامتثال لتعاليم بوذا في المعاناة والتخلص من الأنانية والتركيز أبدعوا حروفاً يابانية جديدة. ومن ثم، ابتكروا نظاماً للكتابة باليابانية جديداً أطلقو عليه (كانا) كما أومأنا في الفصل الثاني.

واستحدثت الدولة آليات سياسية تمثلت في فصل البوذية عن سياسة التنظيم الإداري والحكومي، وقد جاء هذا الفصل بعد تدخل البوذيين المتأثرين بالنمط الصيني في قرارات الدولة وأنشطتها، مثل هذا القرار الحكيم دفع بالدولة إلىٰ إعادة النظر في الأنماط الصينية، وإبداع أشكال جديدة في مجال الأخلاق والتربية والتعليم. ومن ثم، صوغ أساليب جديدة في تنمية المجتمع.

عملت الدولة، أيضاً، علىٰ استحداث منظومة تربوية ركزت علىٰ المناهج الدينية، وأفضت إلىٰ ظهور تعدد عقدي داخل العقيدة البوذية نفسها، والهدف من هذا التنوع تبسيط العقيدة البوذية، وجعل الدين في متناول العامة من الناس؛ لأنّ البوذية بطقوسها المعقدة التي ابتكرها الكهنة الجدد ظلت حكراً علىٰ النبلاء؛ مما جعل ثروة كهنتها تزداد قرناً بعد قرن، بينما لبث الشعب فقيراً علىٰ حاله.[2] وفي هذه الفترة تنامت القدرة علىٰ التأليف لدىٰ اليابانيين، فألفوا الـ كوجيكي Kojiki عام ٧١٢م، وهو كتاب ياباني مقدس يضم وقائع الأشياء القديمة، وقد كُتب بأحرف صينية تطابقت تماماً مع الألفاظ الصوتية للسكان وقتذاك؛ فهو حليب اليابانيين الذي يرضعونه في المهد، وتم تأليف كتاب

---

(١) عبيد، إسحاق. **المدينة الفاضلة عتد جواتما بوذا وأفلاطون والفارابي وتوماس مور وفرانسيس بيكون**، القاهرة: دار الفكر العربي، ط١، (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م)، ص٢٠.

(٢) ديورانت، ول وايريل. **قصة الحضارة: الشرق الأقصىٰ- اليابان**، ترجمة: زكي نجيب محمود، بيروت: دار الجيل، ١٩٩٨م، ج٥-٦، ص٧٦.

نيهونجي Kihongi عام ٧٢٠م، وهو كتاب تاريخي يسجل الأحداث التاريخية لليابان، وقد رسّخ هذا الكتاب قيماً فاعلة تتمثل في أصالة اليابان ومكانة الإمبراطور، بخلاف الـ كوجيكي الذي سرد أساطير اليابان، ومدارج خلق العالم، وطبيعة المخلوقات، والدور الأساس للشمس بوصفها مركزاً لعقيدة الشنتو.

وعلىٰ صرْح هذا الإنجاز التربوي والتعليمي بشقيه الأخلاقي واللغوي، ارتفع عدد معاهد التعليم العالي فأصبحت (٥) معاهد، وبمحاذاتها تأسست مدارس إقطاعية وإمبراطورية، وتعزز التعليم بإضافة معاهد لتدريس (زن) البوذية؛ وهي معاهد تركز علىٰ التأمل والاستغراق في التفكير ونكران الذات. وتستهدف هذه التعاليم استلهام الأصول الأولىٰ للبوذية؛ لأن هذه التعاليم الأخلاقية تُفضي إلىٰ اليقظة والاستنارة كما يعتقدون. وتقوم تعاليم زن علىٰ فكرة: عدم وجوب أن يسلم الإنسان نفسه لقوىٰ الآخر، وهي فكرة تربوية وأخلاقية استحسنها قادة اليابان، فوظفوها سياسياً للتغلّب علىٰ المحاربين وعدم الاستسلام لهم، وقد كان ذلك في فترة كاماكورا Kamakura (١١٨٥-١٣٣٣م)، التي تنامىٰ فيها عنف المحاربين، وهي فترة الانتقال من النظام الزراعي إلىٰ نظام الفنون العسكرية؛ لذلك أنشأ قادة اليابان مدارس للزن، فأنعشوا بذلك الحياة الثقافية في البلاد التي كانت قاعاً صفصفاً قبل مجيء البوذية إلىٰ اليابان، ولهذا، يُجمع المؤرخون علىٰ أن اليابان ازدهرت تربوياً وسياسياً واقتصادياً في ظل هذا العصر، الذي انتشرت فيه البوذية علىٰ نطاق واسع.

انتشرت، أيضاً، المدارس الفنية اليابانية التي تعلّم الزخرفة؛ إذ يقوم التعليم في هذه المدارس علىٰ التدريب علىٰ الفعل وخلق الأشياء، أسوة بالمدرسة الفنية الصينية. وكانت أهم هذه المدارس اليابانية مدرسة سوتو Soto، التي قامت علىٰ تعاليم زن الفنية، التي هي مجموعة من الممارسات، وقد عمّت هذه المدارس نتيجة العلاقة المتينة، التي كانت تجمع بين القادة اليابانيين والرهبان الصينيين. وفي هذه المدرسة "يدرس صغار الرهبان ويتأملون تحت إشراف معلّم مقيم، كما يتعلّمون فن إدارة المعبد، وتأدية الشعائر الرسمية، وهم يعيشون حياة خشنة صارمة، ثم تُعقد للراهب المبتدئ مقابلات مع معلّمه في معبد رن زاي، لكي

يكشف عن مدى فهمه للكوان -وسيلة تعليمية- كما تُلقى عليه محاضرات، لا بقصد التثقيف بل للإيحاء والإلهام، وتُعقد دورات تدريبية مؤقتة لعامة الناس الذين يقبلون على هذه المدارس.[1] إلى جانب ذلك، تم تركيب القوانين الأخلاقية الكونفوشيوسية بتعاليم زن البوذية، فتشكّلت منظومة تربوية وأخلاقية استقطب بها قادة اليابان طبقة المحاربين، وتمثلت هذه القوانين في (التشونع)؛ ويعني الإخلاص تجاه الذات وتجاه الآخرين، و(الشياو)؛ ويعني الإيثار أو إيثار الآخر على النفس، وقد عبّر عنها كونفوشيوس في تعاليمه: لا تفعل بالآخرين ما لا تحب أن يفعله الآخرون بك؛ و(جونتسه) وهي تطلق على الشخص الذي تجتمع فيه فضائل: الاستقامة، واللباقة، والتأدب، والنزاهة، والتقوى، والورع.

أسهم هذا التركيب بين تعاليم زن -التي تركز على التأمل والاستغراق فيه، وتعاليم كونفوشيوس، التي تدعو إلى الإخلاص وطهارة النفس- إلى إيقاف جماح أبناء المحاربين الذين يتلقون هذه التعاليم المركَّبة منذ صغرهم؛ فتغيرت النظرة إلى الحاكم إلى نظرة احترام بين رعيته؛ فالحاكم -وفقاً لهذه التعاليم- لا يُحترم إلا إذا نمت أخلاقه ووصلت مرتبة الاستقامة؛ ولهذا، عندما سأل حاكمٌ كونفوشيوس "فيما إذا كان من الضروري تنفيذ حكم الإعدام بالذين يتخلّفون عن العمل بالقوانين ولا يحترمونها، أجاب كونفوشيوس قائلاً: ما الحاجة لعقوبة الإعدام في الحكم؟ إنك لو أبديت رغبة صادقة بالخير، فإنّ شعبك سيكون خيراً صالحاً أيضاً. إنّ فضيلة واستقامة الأمير كالريح، وفضيلة واستقامة الشعب كالعشب، ومن طبيعة العشب أن ينحني عندما تهب عليه الريح."[2] وقد أسهم التركيب بين البوذية والكونفوشيوسية في تصميم منظومة تربوية انبجست منها عناصر عملية، أهمها: الاعتدال والاستقامة في الحياة، والإخلاص والانضباط والتركيز في العمل، والتعاون والتكامل والاقتدار على مواجهة التحديات.

---

(١) بارندر، **المعتقدات الدينية لدى الشعوب**، مرجع سابق، ص٣٥٦.

(٢) سميث، هوستن. **أديان العالم: دراسة روحية تحليلية معمّقة لأديان العالم الكبرى توضح فلسفة تعاليمها وجواهر حكمتها**، تعريب وتقديم وحواشي: سعد رستم، حلب: دار الجسور الثقافية، ط١، ٢٠٠٥م، ص٢٧٥.

ويمكن تلخيص الخصائص الأساسية للثقافة البوذية فيما يأتي:[1] تأكيد الكرامة الإنسانية، وموقف اللاتعلق، والتسامح، وروح الشفقة واللاعنف، والميل إلى التأمل، والتوجه العملي.

٢- توظيف القوانين الكونفوشيوسية في التربية والتعليم:

بصم فولتير -المتحرر من الأديان- على قوله المتناقض مع مبدئه العلماني الثابت، وهو يصدع بالقول: "إن الكونفوشية نجحت في تهيئة أساس لبناء نظام أخلاقي واجتماعي، وهو النظام الذي بدأ أكثر فعالية وتأثيراً من نظيره في أوروبا."[2] ولضمان الاستقرار السياسي والاجتماعي في اليابان باتت الكونفوشيوسية مذهباً تربوياً لعصر توكوغاوا، وقد تحدّدت لكل طبقة في المجتمع وظيفتها الاجتماعية؛ إذ أسهمت القوانين الكونفوشيوسية في تقسيم المجتمع الياباني إلى أربع طبقات: طبقة المحاربين، وهم كبار القادة والإقطاعيين والساموراي الذين يشكلون (٥ بالمئة) من المجتمع، وطبقة الفلاّحين الذين يشكّلون ٩٠ بالمئة من المجتمع، وطبقة الحرفيين، وطبقة التجار.

ألصقت التعاليم الكونفوشيوسية هذه الطبقات بالولاء والطاعة والاحترام والتفاني في العمل، كما تم تركيب هذه الطبقات بتعاليم تربوية وأخلاقية، بحيث تسمح كل طبقة بالتعايش مع وظيفتها الاجتماعية وتتكامل مع بعضها من الأدنى إلى الأعلى. وكانت غاية كونفوشيوس من مذهبه الأخلاقي والتربوي الوصول بالفرد إلى درجة الكمال الإنساني. ويبدو هذا الكمال هو ما كانت تفتقده اليابان قبل عهد توكوغاوا، وهو كيف للفرد أن يسلك سلوكاً تربوياً مسؤولاً لا يتعارض مع سلوك الجماعة، بحيث يستطيع هذا الإنسان أن يحقق الخيرية في مجتمعه؟ وهذا في نظر كونفوشيوس لا يحصل إلا إذا سعى هذا الفرد إلى امتلاك هذه القيم، ويكون ذلك بتدرجه في مدارج الطموح والتضحية.

---

(١) كولر، **الفكر الشرقي القديم**، مرجع سابق، ص٣١٩.

(٢) كلارك، جي. جي. **التنوير الآتي من الشرق: اللقاء بين الفكر الآسيوي والفكر الغربي**، ترجمة: شوقي جلال، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع٣٤٦، ٢٠٠٧م، ص ٧٨.

فالتربية لدى كونفوشيوس ليست تعاليم تُتعلّم وحسب، بل هي قيم تُكتسب؛ وهذا ما أضفى على تربية اليابانيين بُعداً عملياً؛ لأنّ التربية ليست سجينة تعاليم المعبد، بل هي ممارسة شاقة في الحياة اليومية، وهي امتحان لِما اكتسبه الإنسان في تعامله مع نفسه ومع الآخرين، ومن هنا تتجلّى قيم المسؤولية؛ أي مسؤولية كل طبقة تجاه الطبقة التي تعلوها. وقد دعا كونفوشيوس إلى قاعدة: "الشرف والاحترام بلا جبر ولا إلزام، وذلك إذا ما استحكمت العلاقات الاجتماعية، مثل: التعاطف بين الوالد وأبنائه، واحترام الابن لأبويه، ورعاية الأخ الأكبر للأخ الأصغر، وخضوع الأخ الأصغر للأخ الأكبر، وحسن معاملة الزوج لزوجته، وطاعة الزوجة لزوجها، وحسن معاملة الكبار لمن هم دونهم سناً، وطاعة الصغار للكبار، وحسن معاملة الحاكم لرعاياه، وإخلاص الوزراء في أداء واجباتهم."[١] وهو ما أفضى إلى تشكيل الشخصية المتعلّمة تشكيلاً سوياً وقوياً. ومن ثم، الحفاظ على نسقها في كل الحقب.

عدّ كونفوشيوس في الفضائل العملية تنمية للفضائل الأخلاقية، وأن تقديم الواجب على النجاح يحسّن من الأخلاق، وأن انتقاد الإنسان لعيوبه بدلاً من التركيز على عيوب الآخرين تُفضي إلى معالجة شخصيته. كما آمن كونفوشيوس بأن الولاء الكامل للجماعة لا يمكن أن يأتي إلا من الطبيعة الثانية للإنسان بعد سيطرتها وتوجيهها لطبيعته البدائية الأولى، والتعامل معها على أنها ليست هي التي تمثل حقيقته النهائية، بحيث تُصنع الطبيعة الثانية على صورة ما يعيش الناس لأجله وما يجب أن يصبحوا عليه، وعندئذ لا تعود قواعد الانضباط والضرورات والنظم والقيود اللازمة للحياة المتحضرة غريبة أو أجنبية عليه أو مفروضة عليه من الخارج؛ بل تصبح نابعة من ذاته ومن أولويات طبيعته الداخلية؛[٢] بحيث تنمو الشخصية المتعلّمة على نحو طبيعي وفطري.

فالتربية والتعليم -كما يراهما كونفوشيوس- ليس التركيز فيهما على تطوير جانب من الشخصية المتعلّمة وإغفال الجوانب الأخرى، وإنما العمل على إيجاد شخصية تكون متناغمة

(1) Simmons, Cyril. *Growing up and going to School in Japan: Traditional and Trends*, Philadephia: Open University Press, 1990, p. 9.

(٢) سميث، **أديان العالم**، مرجع سابق، ص ٢٦.

ومتجانسة ومتكاملة ومركَّبة؛ فهي تربية مركَّبة تجمع بين الاتزان والاعتدال، بحيث تقوىٰ هذه الشخصية علىٰ تطوير ذاتها وقدراتها؛ إذ يقتضي من هذه الشخصية أن تتعلّم كيف تؤدي واجباتها تجاه الآخرين مكتسبة بذلك القيم الاجتماعية، سواء داخل الأسرة أو خارجها. وعليه، يرشد كونفوشيوس الشخصية المتعلّمة إلىٰ فضائل أخلاقية تهتدي بها، لتحصيل الكمال. كما رأىٰ أن التعليم شيء مقدس، فلكي "يستطيع الإنسان تنظيم مجتمعه لتتحقق له الظروف الملائمة؛ لتنفيذ مهمته، لا بد أن تتم تربيته وتنشئته علىٰ مبادئ أخلاقية يستطيع -بها أو من خلالها- تقويم نفسه، وإن استطاع السيطرة علىٰ نفسه وتقويمها استطاع أن يدير أسرته وبيته وكان جديراً بتربية أبنائه."[1] وهذا بدوره يخلق التناغم بين الحاكم والمحكوم.

إلىٰ جانب القيم الأخلاقية، تطرق كونفوشيوس إلىٰ طرائق التعلّم؛ إذ "يُفصح العلم الصيني عن وجود بنية مغايرة بالكامل، ويسترشد هذا العلم باقتناع يفيد أن العلم طريق مخصوص يضمن نجاح الفعل الإنساني وتيسير تحققه، ويقترن العلم الصيني بالفعل الإنساني منذ إرهاصاته الأولىٰ، ولا يكتفي بوظيفة عكس الطبيعة في المرآة أو وصفها؛ فالعلم الصيني طريقة لمعالجة الظواهر التي نصطدم بها؛"[2] فهو علم واقعي لا يغوص في التجريد أو إخراج الأفكار والأشخاص والأشياء من سياقاتها.

أ- الفضائل الأخلاقية المركَّبة:

دشّن كونفوشيوس للشخصية المتعلّمة طريقاً أخلاقياً، عسىٰ أن تأنس منه رشداً في تحصيل الكمال الذاتي والتوافق الاجتماعي، ورأىٰ أنَّ تربية الشخصية تنمو وفق أربعة مبادئ رئيسة، تفضي إلىٰ تحقيق الوئام والتناغم والانسجام والانضباط في المجتمع الصيني، هي:

---

(١) حمزة، عصام رياض. "الأبعاد الثقافية والعقائدية والإثنية في منطقة المحيط الهادي"، ورقة قدمت إلىٰ: **ندوة التجربة الشرق آسيوية في التنمية والتعاون الإقليمي**، القاهرة: مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بمؤسسة الأهرام، ٢٦/ ٢٧ ديسمبر ١٩٩٤م، ص٣.

(٢) فالتر، فريتس. **العلم وسؤال الثقافة: مقاربة بنائية جديدة لفلسفة العلم**، ترجمة وتقديم: عز العرب لحكيم بناني، فاس: مطبعة آنفو برانت، ٢٠٠٢م، ص١٣٤.

- جين Jen؛ أي الخير أو الإنسانية أو الإحسان، وهي الفضيلة الأخلاقية الرئيسة التي ينبغي أن تلزق بالشخصية المتعلّمة؛ لأنَّ جوهر الإنسان طيب وهو يحمل في ذاته طبيعة سماوية، والجين مقصود منها الخيرية والإحسان والشعور الإنساني بالآخرين، وهو أن يكون "الإنسان إنساناً نحو الإنسان"، وأن يكون "الأخ أخاً لأخيه". والجين أيضاً هي "أن الإنسان لا يصبح حقاً إنساناً إلا بعلاقته مع كل إنسان؛ من يريد أن يصنع لنفسه فأساً فإنه يحتفظ بالأنموذج بيده؛ والفأس ترمز هنا للإنسانية فكل من يرغب أن يعلّم أو يربي إنساناً عليه أن يحرص أن يكون أداة إنسانية. وبتعبير آخر، ما من شيء أكثر قرباً من الإنسان سوى وعي المرء بإنسانيته."[١] ويربط كونفوشيوس الحكيم هذ القيمة الخلقية بباطن الشخصية؛ فإذا كان القلب نظيفاً فإن النظافة تعم الإنسانية.

- يي Yi؛[٢] أي الحق أو الملاءمة أو الصواب بوصفه صفة أخلاقية لفعل ما أو يمكن أن تشير إلى الفعل الذي يجب على المرء القيام به. وفي هذه الحالة، يعني الواجب الذي يجعل المرء صالحاً؛ بمعنى أن صواب الفعل يعتمد على كونه أخلاقياً؛ فالصواب أساساً هو فعل صفة الأفعال الصالحة، والشخص يكون صالحاً بقدر ما يفعل ما هو صواب باستمرار. ومن ثم (يي) هي أساس النظام الأخلاقي لكونفوشيوس، باعتبار أن (يي) هي المعيار الذي يجب الحكم على جميع الأفعال على أساسه؛ فهناك ضمانة أخلاقية لدى كونفوشيوس، هي: أن حب الخير دون حب التعلّم من شأنه أن يؤدي إلى الحماقة. وفي الواقع أيضاً أن (يي) هي (شين/ الحكمة)، الأشياء الأساسية التي تأتي قبل (لي) أو (ون)؛ أي أن رجل (يي) -رجل الحق أو رجل البصيرة الإبداعية- قادر على إصدار أحكام أخلاقية مناسبة في مواقف معينة تتعلق بالخير والعدالة؛ نظراً إلى أن رجل الحق (يي) يمتلك الحرية التي تمكنه من فعل ما هو صائب؛ لأن عمله بالضبط فعل الصواب. وهذا ما يقربنا أكثر من المثال الذي سقناه في الفصل الثاني عن جرأة التلميذ في قول الصدق كبصيرة إبداعية -تستدعي بذل الجهد بالتغلّب على النفس وامتلاك حريته- في المواقف الحرجة التي تقتضي الكذب.

---

(١) براج، هـ. فان. **حكمة الصين**، ترجمة: موفق المشنوق، دمشق: الأهالي للتوزيع، ط١، ١٩٩٨م، ص١٣٣.

(2) Chong, Kim Chong. "Confucius's Vertue Ethics: Li, Yi, Wen, and Chin in the Analects", *Journal of Chinese Philosophy*, June 2008, p. 107-108.

- تي Ti؛[1] أي فن العيش أو القوة التي تحكم الناس أو رحلة الألف ميل تبدأ بخطوة؛ يقول كونفوشيوس: لا يهم أن تتقدم ببطء إن كنت تتقدم. ومن ثم، فإن فنَّ العيش ليس خاصاً بأصحاب الامتيازات؛ ولكنه ملك لجميع الناس، وإن من يلتزم بـ (تي) في سلوكه يكتفي بالقليل، يقول كونفوشيوس: إن شق البرتقالة له طعم البرتقالة الكاملة نفسه، وسيكون لديه الشجاعة بقيام بأعمال حتى وإن كان إنجازها يجب أن يؤجل إلى المستقبل البعيد؛ لأن (تي) هي طريق للصبر والثبات.

- لي Li؛[2] أي الطقوس، والتنظيم، واللباقة، والشرف، والتضحية، والشجاعة، وقواعد السلوك الاجتماعي المتبعة في الأسرة والمجتمع والدولة؛ أي السلوكات المعيارية؛ إذ تقتضي هذه القواعد المحبة والاحترام وحسن الاستماع واللطف والإخلاص؛ وهو ما يساعد على التفاعل المفتوح مع الناس، (لي) أيضاً هي كل ما يستطيع الحكيم استخدامه للعثور على ما هو مناسب في حياته. ومن ثم، فإنّ (يي) و(جين) و(شين/ الحكمة) تستدعي وجود (لي)، فهي تابعة لها. وهذا كله يعني أن (لي) تشتمل على مبادئ الكسب والمنفعة والنظام واللباقة التي هي أدلة ملموسة للعمل البشري. إذاً، (لي) لها معنيان أساسيان؛ الأول هو دليل ملموس للعلاقات الإنسانية أو قواعد العمل السليم التي تجسّد (جين)، والثاني هو مبدأ النظام الاجتماعي أو الترتيب العام للحياة؛ ففي الدليل الملموس للعلاقات الإنسانية يشتمل على الأفكار أولاً أو الطريقة التي يجب أن تتم بها الأشياء أو اللباقة التي يجب أن تكون إيجابية، وليست سلبية لقول كونفوشيوس: افعل بدلاً من أن لا تفعل؛ إذ نلفي المكونات الرئيسة للباقة هي تصحيح الأسماء، وهي اللغة المستخدمة وفقاً لحقيقة الأشياء حتى تنفد الأمور على نحو ناجح في حياة الشخص العلمية والعملية؛ فمذهب المعنى يعني الإجراء الصحيح، وهو الطريق بين الطرفين. وعليه، فإن (لي) تساعد المرء على أن يتعلّم

---

(١) براج، **حكمة الصين**، مرجع سابق، ص١٥٨.

(2) See: Nilar, Toe. "The Concept of 'Li' Confucius's Social Ethics", *Universities Research Journal*, Vol. 4, No. 7, 2011, p. 56-57.

أولاً، ثم يمارس فن الامتلاك بنزاهة واحترام وكرامة؛ ولكن يكون ذلك في إطار الطقوس التي تنمّي الذات، وإلا يغدو الأمر شاقاً، ويرىٰ كونفوشيوس دون (لي) أو الطقوس تصبح الاستقامة فظاظة.

- ون Wen؛ ثقافة السلام أو كل الفنون التي تعزز السلام في المجتمع؛ إذ يقتضي ذلك حصول الصبر والعمل الأخلاقي وأفعال اللاعنف لدىٰ الشخصية المتعلّمة؛ بمعنىٰ أن (ون) هي كل ما هو جميل أو الصفات السليمة التي يكتسبها الشخص من خلال التعليم. ولهذا، من غير وجود (لي) يكون الحديث عن (ون) مجرد زينة فارغة.

ب- تأثير الفضائل الأخلاقية المركَّبة في التربية أو الحكم علىٰ الأشياء من منظور الفضيلة:

أثبتت الفضائل الأخلاقية الكونفوشيوسية المركَّبة، أنها نظام حياتي معقّد في أبعاده التربوية والثقافية والاجتماعية. ومن ثم، نلفي كونفوشيوس في حديثه عن التعليم، لم يكن يقصد أن يتعلّم المرء لأجل المنفعة الخاصة أو تحري الأشياء، ولكن الكونفوشيوسية "تؤكد علىٰ أنَّ أهم هدف هو معرفة الإنسانية، فمن الضروري معرفة طبيعة الإنسانية وطبيعة الأشياء، بحيث يمكن تنظيم الحياة بطريقة موجهة لخير البشر، بأفضل استخدام ممكن للأشياء في العالم، يقول كونفوشيوس: مبادئ التعلّم الأعلىٰ تتكون من الحفاظ علىٰ شخصية الإنسان الواضحة في إعطاء حياة جديدة للناس، وفي الإقامة أو الاستقرار في الكمال أو الخير النهائي؛"[١] وهو ما يجعل رؤية الأشياء والأفكار والأشخاص تكون في مرآة الفضيلة.

من وجهة أخرىٰ، يرىٰ كونفوشيوس أن التربية تسهم في تطوير الشخصية الإنسانية وتنمّي قيمها الخلقية الفاضلة، وهو يشبّه هذه الشخصية بقطعة الحجر، ويرىٰ أن قطعة الحجر لا يمكن أن تصبح موضوعاً فنياً إلا إذا نقش عليها، وهكذا الإنسان لا يمكن أن يتعرّف القيم والأخلاق دون تربية وتعليم، لا سيما أن تطوير المهارات يستدعي حس اللباقة

(١) كولر، جون م. **الفلسفات الآسيوية**، ترجمة: نصير فليح، بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ط١، ٢٠١٣م، ص٤٥٤.

التي هي فضيلة (لي)، وعدم تجاوز الشيء حده. ولهذا، يرىٰ الكونفوشيوسيون أن "تطوير المهارات الضرورية ليكون المرء لبقاً يجب علىٰ المرء أن يتعلّم بالتجربة، تقع اللباقة بين ما هو منطقي وما هو شعوري. ومع ذلك، فهي لا تُبنىٰ بشكل محض علىٰ الشعور أو المنطق. ولهذا أيضاً، إذا أراد المرء أن يتعلّم فهم اللباقة، فعليه أن يفهم العلاقات الإنسانية ويعرف طرائق العالم، وتكون لديه دراية كبيرة بشؤون الحياة. وتنشأ مهارة اللباقة من مدىٰ واسع من الصفات، وهي التعبير المركّز لفضيلة الصبر الداخلية للشخص، وللتأثيرات الخارجية التي تنتج عن مجموعة غنية من التجارب. وإذا فكرنا بدقة، سندرك أننا يجب أن نتبع الطريقة اللبقة لتمييز وحلّ المشكلات، وأن نكون مدققين، ونزن الأمور بشكل صحيح؛"[1] إذ تقوم فضيلة (لي) بصهر الشخصية المتعلّمة. ومن ثم، تعدّ أداة تحفيزية لتدريب هذه الشخصية؛ أي تحفيز المرء إلىٰ الرغبة والشعور والتصرف بالطرق المطلوبة، وبالأداء المتناغم الذي هو مرجع مثالي للشخصية في اكتساب المعرفة؛[2] فالتناغم هو الغاية المطلوبة في الممارسة والتعلّم للوصول إلىٰ الهدف المنشود غير المسدود.

إذًا، يدعو كونفوشيوس إلىٰ الفضيلة بوصفها حكماً ملائماً علىٰ الأشياء المكتسبة؛ إذ يعدّ فضيلتي (شين/ الحكمة) و(ون/ فنون السلام) من صفات الشخصية التي تنتج الشخص المحترم؛ نظراً إلىٰ أن (شين) هي الحكمة أو المواد الأساسية أو الفطرية أو الجوهر الأصلي التي تمتلكها الشخصية الأخلاقية، و(ون) هي الصقل والاختراع الذي ينطوي علىٰ الفعل الأخلاقي للشخصية، كونها تمنع الأخلاق من حصول تشويه لهذا الامتلاك، وإلا فإنَّ أيّ امتلاك سيأتي فارغاً من مضمونه الإنساني والأخلاقي والجمالي؛ وهو ما يفترض وجود تناغم بين (شين/ الحكمة) و(ون/ فنون السلام).[3] كل ذلك يروم تأهيل شخصية متعلّمة متعددة الأبعاد في فضائلها، وهو ما يجعلها قادرة علىٰ حلّ المشكلات التي تعترضها في حياتها اليومية.

---

(١) غانغ، لي. **طريقتنا في التفكير: فلسفة الحياة الصينية**، ترجمة: رفيف غدار، بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، ط١، (١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م)، ص٤١.

(2) See: Chong, "Confucius's Vertue Ethics: Li, Yi, Wen, and Chin in the Analects", op. cit., p. 101.

(3) Ibid., p. 102.

وكل هذا، طبعاً، يُعزز الثقة في النفس، والتضحية بالذات من أجل الآخرين، وقيادتهم إلى تحصيل الأفضل في حياتهم، يقول كونفوشيوس: "الرجل النبيل يساعد الآخرين على إدراك أفعال الخير وتجنب الأفعال السيئة."(١) والرجل النبيل أيضاً هو الذي يرى الأمور من كل الزوايا؛ حتى تحصل الاستفادة وتعم المختلفين في الفهم.

أرشد كونفوشيوس إلى أساليب التعلّم بالتصرف المثالي، يقول: "ليتصرف الحاكم مثل الحاكم، والأب مثل الأب، والابن مثل الابن."(٢) وهذا ما ينطبق على المتعلّم والمعلّم، أن يتصرفا من موقعهما حتى يحصل بينهما الاحترام والمحبة، وحسن الاستماع والإخلاص والتفاني في الأخذ والعطاء. ويبدو التعلّم بالتصرف المثالي يُبقي المعلّم والمتعلّم يتعلّمان مدى الحياة، لتحقيق الذات والسمو بها عن الرذائل. ومن ثم، التضحية من أجل تفعيل الفضائل بالتعلّم مدى الحياة، التي هي حياة أفضل لموت أفضل، يقول كونفوشيوس: "لا بد أن يكون لك إيمان راسخ لتكريس نفسك للتعلّم، والالتزام بالموت وأنت في الطريق الصحيح."(٣) فعلى الإنسان أو المتعلّم أن يتغلّب على نفسه بالطرق الصحيحة والسليمة حتى لو اقتضى منه ذلك التضحية بأفضل ما لديه، وهو يراعي ظروف الآخرين.

دعا كونفوشيوس، أيضاً، إلى تنمية الذهن والتدريب على التغيير والرغبة في الكشف عن المجهول والحوار مع مراعاة الفروق الفردية؛ إذْ لا بد من مراعاة الفروق بين التلاميذ، وتعرّف القدرات المتنوعة لكل شخصية؛ لأنَّ بإمكان ذلك أن يساعد على اكتشاف المواهب ويعدّد في الطاقات، فمثل هذه المراعاة في الفروق تمنحنا أشخاصاً متنوعين ونوعيين في قدراتهم وقادرين على القيادة، وإعمال العقل في استقصاء حقائق الأشياء؛ إذ يقتضي التعليم ضرورة إعمال العقل مع مراعاة التراث بوصفه نقطة ارتكاز؛ إذ على الشخصية المتعلّمة أن تكون مبدعة بالتراث وليست مقلّدة له. وعليه، نلفي وجود علاقة بين الفضائل الأخلاقية الكونفوشيوسية المركَّبة ومنهج كونفوشيوس التراثي في التعليم المتمثل في التلقين، والتأمل

(1) Adair, John. *Confucius on Leadership*, London: Macmillan, 2013, p. 85.

(2) Yuanxiang, Xu. *Confucius: A Philosopher for the Ages*, Beijing: China International Press, 2006, p. 39.

(3) Dan, Yu. *Confucius: From the Heart*, London: Macmillan, 2009, p. 73.

العقلي، والتعلّم الانعكاسي، والتفكير الاستنتاجي، والتعلّم المتفاعل. وسيتم تفصيل ذلك على النحو الآتي:[1]

- **التعلّم بالتلقين**: يحاجج الكونفوشيسيون أن التلقين لا يعدّ شكلاً تربوياً انتقاصياً، ولا يتناقض مع الاستقلالية العقلانية والتفكير النقدي؛ فالتلقين يحدث عندما تكون قدرة المتعلّم على تسويغ معتقداته عقلانياً، شريطة ألّا تُحدث ثقافة التلقين شللاً في قدرة المرء على تسويغ معتقداته بعقلانية، وألّا تدين الثقافة التلقينية المعتقدات البديلة أو تقمع الأدلة المخالفة أو تشكل خطراً على تطوير الاستقلالية العقلانية والفاعلية الأخلاقية. كما لا ينبغي لثقافة التلقين تأليب العقل والحرية على الثقافات والأديان والعادات؛ إذ إنَّ تنمية الاستقلالية العقلانية تفترض بالضرورة تقليداً يدعم النموّ الفردي ويعزز الرفاهية. وعليه، يولي كونفوشيوس أهمية كبرى لبدء المتعلّمين الصينيين بفضيلة (ون/ الثقافة)؛ أي الالتزام بالتقاليد المعيارية في الصين القديمة، مثل المعرفة والقيم والمعتقدات والافتراضات والممارسات بسلالات الصين العريقة، وما تتضمنه من نصوص تقليدية واحتفالات ومؤسسات اجتماعية والسلوك النموذجي للملوك الحكماء. ويشير كونفوشيوس إلى تلقين الموضوعات أو مجالات التعلّم الستة: فضيلة (لي/ السلوكات المعيارية، واللباقة)، والموسيقى، والرماية، والعربة، والخط أو الكتابة، والرياضيات، يقول كونفوشيوس: يخزّن المتعلّم بهدوء ما تم تعلّمه.

- **التعلّم الانعكاسي أو التأملي**: يرى كونفوشيوس أنه لتفادي التلقين السلبي يُفترَض إدخال مفهوم آخر في الطرق التعليمية، وهو (سي/ التفكير) بحيث يسير التلقين جنباً إلى جنب مع التفكير؛ يقول كونفوشيوس: تلقين (ون/ الفنون) دون انعكاس (سي/ التفكير) يؤدي إلى الحيرة؛ وتعلّم (سي/ التفكير) دون تلقين (ون/ الفنون) يفضي إلى الخطر.

والمقصود من قول كونفوشيوس هو أنَّ المرء الذي يتعلّم بالتلقين دون تفكير يكون محيّراً، نظراً إلى أن هذا المتعلّم لا يدرك تماماً أهمية ما يتم تعلّمه، وأن الشخص الذي يتأمل

(1) See: Tan, Charlene. "Confucius", In: *Intrenational Handbook of Philosophy of Education,* Smeyers, P. (Ed.), Dordrecht: Springer, 2018, p. 91-101.

ويتفكر من غير أن يتعلّم النصوص والفنون والثقافات، التي تستدعي التلقين تكون أرضيته التعليمية هشة؛ إذ يستبعد كونفوشيوس ذلك التفكير المجرد، ويميل إلى التفكير الأدائي الذي تكون نتيجته عملية. ومن ثم، فإن التعلّم الانعكاسي لدى كونفوشيوس هو تقييم الخيارات المتاحة، والتوصل إلى قرار يعتمد على المعيار الأخلاقي الذي وضعه الأسلاف الحكماء. وينتهي كونفوشيوس إلى أنَّ التعلّم الانعكاسي هو الاستقلال في الرأي والحكم الناتج عن التعلّم المقترن بالعمل في إطار فضيلة (لي/ الطقوس)، يقول كونفوشيوس: لا تنظر ولا تسمع ولا تتحدث ولا تتحرك إلا إذا كان ذلك كله متوافقاً مع (لي)؛ أي مع السلوكات المعيارية. وهنا يشترط كونفوشيوس حصول الإنسانية أو الخير (جين) لدى المتعلّم لاتّباع السلوكات المعيارية (لي)؛ وهذا كله لا يتأتى إلا من الشخص المثالي أو الرجل المهذب أو النبيل، يقول كونفوشيوس: يمكن الاعتماد على الشخص المثالي الذي يتعلّم الثقافة (ون) على نطاق واسع، ويتم تقييده من خلال السلوكات المعيارية (لي) حتى لا يضل. وعليه، فإن التعلّم الانعكاسي مفيد في تعليم المتعلّمين دون تلقينهم؛ بحيث يتم تحقيق التوازن بين الثقافة (ون)، وتعزيز استقلاليتهم من خلال التعلّم والتفكير (سي)؛ وهو ما يجعل الأبعاد النقدية والأخلاقية جزءاً لا يتجزأ من التعلّم التأملي بتأكيده على التفكير النقدي؛ ولهذا، يتوقع كونفوشيوس من المتعلّمين الانخراط في التعلّم الاستنتاجي وتشكيل حكمهم الخاص؛ وهو ما يشجعهم على نقد القيم والمعتقدات والممارسات والمعارف المسلّم بها؛ لأن السلوكات المعيارية (لي) تحفزها الإنسانية (جين) وتشبعها الملاءمة (يي). ومن ثم، فإن تركيبهم جميعاً يفضي إلى إغناء المجتمع وتنويعه.

- **التعلّم المتفاعل أو التفكير الاستنتاجي**: وهو بديل عن التعلّم السلبي الذي يقمع معتقدات الآخر وثقافته؛ إذ يشجع التعلّم المتفاعل المتعلّمَ على إعمال الفهم والتعبير عن وجهات نظر الشخص والتوصل إلى استنتاجات نتيجة الفحص والتدقيق والتحقيق، وليس الاعتماد على الرأي العام، يقول كونفوشيوس: عندما يكره الجمهور شخصاً ما يجب عليك فحص الأمر، وعندما يحب الجمهور شخصاً ما يجب عليك أن تفحص الأمر، وهذا

في رأي كونفوشيوس يشترط حصول (يي/ الحق) أو الصواب أو الملاءمة لدىٰ الشخص المثالي بوصفه أنموذجاً أخلاقياً يُقتدىٰ به، يقول كونفوشيوس عن هذا الشخص النبيل: في تعاملات المرء مع العالم أو البشر، ليس مع أو ضد أي شيء، فهو بدلاً من ذلك يتماشىٰ مع ما هو مناسب (يي)، وذلك للوصول إلىٰ أفضل حكم أو قرار ممكن في موقف معين من خلال التمييز، وهذا الشخص المثالي يعدّ الملاءمة أو الصواب (يي) أسمىٰ من الشجاعة، وهي قبل كل شيء؛ فالشخص في نظر كونفوشيوس الذي لديه الشجاعة، ولكنه يفتقر إلىٰ الملاءمة سيكون غير منتظم؛ والشخص الفاسد الذي لديه الشجاعة، ولكنه يفتقر إلىٰ الملاءمة سيكون لصاً.

عطفاً علىٰ ما سقناه أعلاه، فإن رجالات توكوغاوا كانوا يحملون مشروعاً تربوياً كونفوشوسياً، راهنوا به علىٰ نجاح عزلتهم. ومن أجل التماس النجاح لهذا المشروع قمعوا التبشير المسيحي قمعاً دموياً في الداخل، وكان ذلك عام ١٦٣٨م؛ إذ ذهب آلاف من اليابانيين ضحية اعتناقهم المسيحية، ولم ينج المبشرون الغربيون من التصفية الجسدية. كما استدعىٰ رجالات توكوغاوا اليابانيين المتواجدين في الخارج خوفاً من اعتناقهم المسيحية؛ هذا لأن المبشّرين المسيحيين كانوا يحملون مشروعاً تربوياً يسعون من خلاله إلىٰ تغريب اليابان بإدخال علوم الغرب التي تنتصر للفردية وتقوّض بنية الجماعة. كما حرّض المبشرون المسيحيون أهالي اليابان علىٰ المطالبة بالحقوق والعدل والمساواة. ومن ثم، حفزوهم إلىٰ التمرد علىٰ النظام الطبقي الاجتماعي السائد، وتفتيت بنية الجماعة لصالح الفردية؛ وهذه أمور تبشيرية كان يرىٰ فيها حكام اليابان تهديداً لمشروعهم التربوي الكونفوشيوسي، الذي يستند إلىٰ التقسيم الطبقي المركَّب للمجتمع.

كانت المسيحية، أيضاً، تبث في أوساط اليابانيين تعاليم تربوية مثل التمييز بين الحلال والحرام، وهذه تعاليم لم يألفها اليابانيون من قبل؛ فحياتهم لا تقوم علىٰ الحلال والحرام، وإنما تستند إلىٰ النافع والضار أو الصواب والخطأ.

ولهذا يرىٰ اليابانيون أن الحكم التوكوغاوي الذي حقق الاستقرار السياسي والاجتماعي يعدّ نافعاً للشعب الياباني علىٰ الرغم من ضرره الطبقي، ولكن في التعاليم المسيحية يكون

الظلم حراماً ينبغي مقاومته واستئصاله، وهذه تعاليم تتضمن تهديداً مباشراً للطبقة الحاكمة واستقرار المجتمع. فالقضاء العنيف على التبشير المسيحي كانت أهدافه سياسية أكثر منها تربوية؛ ما يعني أن اليابانيين يتعاملون مع الأديان بما يخدم أهدافهم العامة، وما يتعارض مع هذه الأهداف تُستأصل شأفته بعنف كما حدث مع الدين المسيحي. ومع ذلك، حققت اليابان بفعل العزلة نتائج كان لها تأثير في مستقبل الشخصية اليابانية، وما برح هذا التأثير قائماً. وأهم هذه النتائج: الاعتماد على الذات، وتقوية النزعة الجماعية، والتدقيق في كل ما يأتي من الخارج، فيكون التقليد بمعرفة وتمحيص، والإبداع والابتكار، ثم بناء منظومة تربوية فريدة ومتميّزة. فقد "اعتمدت فترة توكوغاوا سياسة تربوية فريدة من نوعها تستهدف تطوير مواد أدبية وفنية عن طريق الساموراي، والسعي المنهجي، لتقوية مهارات القراءة والكتابة."(١) التي ساعدت على خفض معدلات الأمّية، وإنجاح مسيرة التحديث بعد الانفتاح.

إضافة إلى ذلك، أسهمت العزلة في زيادة الإنتاجية الاقتصادية، وقد جاء هذا عبر تكثيف الجهد، فالعزلة اليابانية راهنت على نجاحها باستراتيجية اجتماع الأيدي على العمل بالتعاون، ثم أيضاً توجيه التعليم ليتوافق مع التقسيم الطبقي؛ فتأسست مدارس خاصة بأبناء رجالات الإقطاع والمحاربين الساموراي؛ إذ تركِّب مدارس هانكو hanko بين التربية الأخلاقية والتربية المهنية، كما تروم من تدريس الكونفوشيوسية لأبناء المحاربين تنمية الجوانب الروحية والأخلاقية لديهم وتنمية شخصيتهم، إلى جانب تعليمهم المهارات الإدارية والحربية. وانتشرت هذه المدارس المركَّبة، فبلغت ٣٠٠ مدرسة توزعت في أرجاء اليابان، وكان ذلك قبل منتصف القرن التاسع عشر الميلادي، أما مدارس المعابد تراكويا، فقد كانت اختيارية ولم تشترط سناً معيناً للالتحاق بها.(٢) كما أنه "خلال هذه الفترة الطويلة من السلام باتت الـ تيراكويا (محل أو بيت حوِّل إلى مدرسة، يعتاش صاحبه من أجور التعليم) شكلاً واسع الانتشار من التربية الشعبية [...] وكانت نسبة المتعلّمين في اليابان

(1) Duke, Benjamin. *The Japanese School: Lesson for Industrial America*, London: Westport, Connecticut, 1986, p. 61.

(2) Marshal, Byron K. *Learning to Be Modern: Japanese Political Discourse on Education,* Oxford: Westview Press, 1994, p. 18.

في عهد إعادة المايجي ٤٣ بالمئة للرجال و١٥ بالمئة للنساء".[1] وإنْ تباينت الآراء والأحكام والكتابات حول نسبة المتعلّمين بين المنخفضة والعالية.

وإذِ اشتهرت مدارس المعابد بتدريس الحساب واللغة الصينية وفنون القتال في أنحاء اليابان؛ فإن مدارس معابد أوساكا جمعت بين اللغة الصينية والهولندية، نظراً إلى قرب أوساكا من نكازاكي التي سمح قادة اليابان للتجار الهولنديين بالرسوّ في مينائها. وإلى جانب مدارس المعبد، ظهرت مدارس خاصة بأبناء الشعب تسمى جيجوكو shijuku، و"يكمن دورها في تشجيع الطلاب على إثارة الأسئلة في قضايا دينية ظلت حكراً على الطبقة المتعلّمة من الساموراي."[2] هذه المدارس ما زالت قائمة لحد الآن؛ ففي عام ١٩٨٥م التحق بها نحو ١٧ بالمئة من تلاميذ المدارس الابتدائية، ونحو ٤٥ بالمئة من تلاميذ المدرسة الإعدادية، وفي عام ١٩٩٣م التحق بها نحو ٢٤ بالمئة من تلاميذ المدرسة الابتدائية، ونحو ٦٠ بالمئة من تلاميذ المدرسة الإعداية، وذلك وفقاً لمسح وزارة التعليم اليابانية.

كما أُسست مدارس خاصة في المدن الكبرى، وهي لعامة الشعب، ولم يكن يسمح للبنات بدخول المدارس عدا مدارس المعبد أو المدارس الخاصة. ومن ثم، "فإن نسبة المتعلّمين من الذكور القادرين على القراءة والكتابة حتى منتصف القرن التاسع عشر، بلغت ٤٥ بالمئة، بينما بلغت نسبة اللائي يقرأن ويكتبن من الإناث ١٥ بالمئة تقريباً، وهي نسب لا تقل كثيراً عن أكثر الدول الغربية تقدماً في ذلك الوقت."[3] وفي فترة العزلة، أيضاً، انتشرت ظاهرة التعليم في المخازن، وهي خاصة بالأطفال الصغار البالغين ١٢-١٣ سنة، من الذين لم يكملوا تعليمهم لظروف مادية، ومعظم هؤلاء الأطفال الذين يُطلق عليهم اسم هوكونين hokonin كانوا من أبناء التجار والحرفين والطبقات الوضيعة، وقد تم تعليمهم وتدريبهم على نظام العمل؛ لأنهم كانوا يعملون في الشركات العائلية الكبيرة. وكان يُفترض بهؤلاء

(١) كووابارا، "ثورة المايجي وتحديث اليابان"، مرجع سابق، ص ٥٦.

(2) Simmons, *Growing up and going to School in Japan: Traditional and Trends*, op. cit. p. 11.

(٣) رايشاور، **اليابانيون**، مرجع سابق، ص٢٤٠.

الأطفال أن يعرفوا أساسيات الكتابة والثقافة والأخلاق، والمواد العسكرية، والعمليات الحسابية واكتساب المهارات اللازمة قبل الالتحاق بالشركة؛[1] وهو ما ساعد فيما بعد على بروز جيل متعلّم من التجار الذين أسهموا في نهضة اليابان الصناعية.

وعلى وقع العزلة والتقسيم الطبقي تعبّأ المجتمع ثقافياً ومعرفياً، وكان للجهد النصيب الأكبر في هذه التعبئة التربوية؛ فظهرت إثر ذلك حركة فكرية وثقافية كونفوشيوسية أسهمت في تطوير التربية والتعليم، وتسارعت وتيرة البحوث والدراسات الوطنية التي اضطلع بها طلاب المدارس؛ إذ كان الانشغال البحثي قائماً على معرفة الأصول القومية لليابان؛ فازدهرت علوم التاريخ واللسان، ثم علوم الفيزياء والكيمياء والرياضيات والخرائط، في وقت كان للعلماء والتجار الهولنديين -ممن استثنوا من العزلة- دور بارز في رسم منعطف التحول الثقافي في البيئة التعليمية اليابانية.

٣- أسلوب فوكوزاوا يوكيتشي في التعلُّم والتعليم:

برع فوكوزاوا في تعلّم اللغتين الصينية والهولندية وتعليمهما؛ إذْ كانت مدارس المعابد فرصة لأبناء الفلاّحين للتنصل من التصنيف الإقطاعي. والتحق بمدارس المعابد ٤٠ بالمئة من أبناء المزارعين، وهي مدارس تدرّس التربية الأخلاقية والحساب، والمواد الهامشية مثل اللغات؛ فاللغات الأجنبية كانت هامشية في فترة العزلة، ولم تكن تدر على أصحابها مالاً أو جاهاً، ولكن أسهم خريجو هذه المدارس في تحديث اليابان ما بعد الانفتاح، يقول فوكوزاوا: "كانت أوساكا مدينة تجار مخصصة للتجارة الداخلية، ولم يكن من المتوقع أن يتطلع أي شخص هناك إلى أن يكون متضلعاً في علم المدفعية الهولندي أو الفنون الغربية. ومن هنا، فإنه أيّاً كان عكوفنا على الدراسة، فإن عملنا ومعرفتنا لم تكن لهما صلة على الصعيد العملي بالوسائل الفعلية لكسب عيشنا أو تحقيق شهرة لأنفسنا. ولم يقتصر الأمر على ذلك؛ بل إن معظم الرجال كانوا ينظرون بازدراء إلى طلاب الهولندية. فماذا إذن كنا نعمل بهذه الجدية

(1) Chimoto, *"The Improvement of School Education and the Development of Personnel Management in Post-Meiji Japan"*, op. cit., p. 568.

البالغة لتعلم الهولندية؟ يبدو أننا كنا نكدح في الاشتغال على نصوص أجنبية صعبة دون غرض واضح."[1] ثم يضيف قائلًا: "غير أنه إذا قدّر لأحد أن يطلع على دخيلة أنفسنا لوجد أن هناك لذة خفية كانت مصدر عزاء لنا. وباختصار فإننا -معشر الطلاب- كنا ندرك الحقيقة القائلة: إننا كنا المُلّاك الوحيدين للمفتاح المفضي إلى معرفة الحضارة الأوروبية العظيمة، وأيّاً كان قدر معاناتنا من الفقر، وأيّاً كان مدى بؤس الملابس التي كنا نرتديها، فإن نطاق معرفتنا وموارد ذهننا كان يتجاوز مطال أي أمير أو نبيل في الأمّة بأسرها، ولئن كان عملنا شاقاً؛ فإننا كنا فخورين به، ونحن نعلم أنه ما من أحد يعرف ما احتملناه، ففي المشقة وجدنا لذتنا، والعناء كان سعادة."[2] فكان في تحصيل المعرفة من أجل المعرفة لذة تبهجهم وتسعدهم.

وفي فترة العزلة كان الأطفال في سنّ الرابعة عشر يدرسون لون يو Lun-yu وهو كتاب يضم تقاليد كونفوشيوس يقع في عشرين فصلاً، وكانت المناقشة بين هؤلاء التلاميذ تدور حول كتب الفلسفة الصينية (شيه تشينج، وشوتشينج). وكان نظام التدريس هو أنّ "الطلاب المتقدمين يعطون دروساً في القراءة الشفهية للطلاب الجدد، في وقت مبكر من الصباح، ثم يجرون جميعاً مناقشة للموضوع."[3] كما كان التلاميذ يدرسون أعمال منشيوس المعلّم الصيني الذي ولد في القرن ٣٩٠ ق.م، إلى جانب كتب الحكماء القدامى، وكتاب تسو-تشوان، الذي يحتوي خمسة عشر مجلداً. ومن يقرأ كتاب تسو-تشوان ويكاد يحفظه يصبح (زينزا) أو "طالباً بارزاً يحظى بامتياز إلقاء محاضرات بين الحين والآخر."[4] فالمنافسة بين المتعلّمين كانت قائمة وحاسمة من أجل حصول المتعلّم على صفة المعلّم، وكان ذلك محل فخر لديهم وتباه بينهم؛ وهو ما أسهم في زيادة عدد المتعلّمين والطامحين.

أما المعلّم فقد كان يتعمد أمام طلابه توجيه النقد الشديد للكتّاب الذين تفتقر كتاباتهم إلى العمق، وغالباً ما كان ينعتهم بالكتّاب التافهين، ولهذا يقول فوكوزاوا: لقد حذونا -نحن

(١) حسين (مترجم)، **سيرة فوكوزاوا يوكيتشي ومقدمة أعماله الكاملة**، مرجع سابق، ص١٢٥.

(٢) المرجع السابق، ص١٢٥.

(٣) المرجع السابق، ص٣٧.

(٤) المرجع السابق، ص٣٩.

الطلاب- حذو معلّمنا، وسرعان ما تعلّمنا ألا نقيم وزناً لمن يستهين بهم. كانت مدرسة أوجاتا تقتصر على تدريس اللغة الهولندية وعلم المدفعية، وكانت حلقات الطلاب هي التي يبرز فيها الطالب، وتستكشف قدراته، وذلك من خلال المناقشة والحوار، وكان تعليم اللغة الهولندية يبدأ بالحروف الأبجدية مع نطقها من خلال الشكل الذي يرمز له باليابانية. وبالنسبة للطلاب كان نظام المطالعة في النهار والليل، دون أن يفكّروا في المضي إلى فراشهم، يقول فوكوزاوا: "أستقيظ في نحو العاشرة، فأجلس إلى قمطري الصغير، وأسرع في القراءة، وأواصل القيام بذلك طوال الليل وفي ساعات الصباح الباكرة."[1] وهو ما يعني أن تعاليم كونفوشيوس كانت سارية فيما يتعلق ببذل الجهد في فهم الأفكار والأشياء والأشخاص، وهذه خصلة حميدة ما زالت عالقة في الشخصية اليابانية المتعلّمة المعاصرة.

وكانت الطريقة في النسخ إجبارية للحصول على نص أجنبي، وبهذا كانت الكلمات والحروف ترسخ في أذهان الطلبة، ثم أصبح النسخ فيما بعد طريقة لكسب العيش. أما فيما يتعلق بدراسة اللغة الهولندية، يقول فوكوزاوا: "إن كل طالب جديد، لا يعرف عادة الهولندية، كان يُعطى في البداية كتابين من كتب القواعد. وكان هذان الكتابان مقرّرين طبعاً في إيدو، أحدهما يقال له (جرامتيكا) والآخر يقال له (ساينتكس)، ويبدأ الطالب الجديد بالكتاب الأول، ويعلّم قراءته بصوت عال بمساعدة بعض المحاضرات الإيضاحية، وعندما ينجز دراسته كاملة، يُعطى الكتاب الثاني بالطريقة ذاتها، وتكون تلك هي نهاية تعليمه في مدرسة أوجاتا... ثم تقام ما تسمى بمسابقة القراءة (كايدوكو) أو قراءات الصف؛ إذ يعهد إلى صف ما بصفحات عديدة من نصوص هولندية مختلفة، وكانت هناك سبعة أو ثمانية صفوف، كل منها يتألف من عشرة طلاب أو خمسة عشر طالباً، ويجري طلاب الصف قرعة لتحديد ترتيب القراءة. ويأخذ عرّيف كل صف الكتاب المقرّر في اليوم المحدد لذلك، وينادي الطالب الذي جعله نظام القرعة أول من يقوم بالقراءة، فإذا أنجزها بنجاح فإنه ينال علامة دائرية، أما إذا أخفق في ذلك، فإنه ينال نقطة سوداء، وعندما لا يستطيع طالب

(١) المرجع السابق، ص١١٤.

إنجاز الترجمة المسندة إليه، فإن الطالب الذي يليه يحل محله في الفقرة عينها، وهكذا على امتداد طلاب الصف إلى أن ينتهي الأمر. ومن يقم بالقراءة الممتازة دون أي خطأ، فإنه يتلقى مثلثاً، وتعدّ قيمته ثلاثة أمثال قيمة الدائرة. وكانت قاعدتنا المعمول بها هي أنه إذا تلقّى طالب أعلى درجة في صفه على امتداد ثلاثة أشهر متوالية، فإنه ينقل إلى الصف الأعلى."[١] كما كانت مقررات الدراسة محدودة في الطب والعلوم الفيزيائية. وعليه، كان كل طالب مجبراً على نسخ كل كلمة من المواد التي يدرسها.

طفق الطلبة يعتمدون على أنفسهم في التعلّم بعد حفظ الرسوم التوضيحية وفهمها واستيعابها، وكان التعليم يشمل الإحاطة بنظريات الكيمياء، يقول فوكوزاوا عن تكسية الحديد بالقصدير: "قررنا استكشاف طريقة لتحضيره بأنفسنا، وبعد العكوف على الانشغال عليه من الوصف الوارد في الكتاب المقرر، تمكنا من تحضيره في نهاية المطاف، وقمنا بإذابة بعض الزنك، ونجحنا في تكسية الحديد بالقصدير، وهو إنجاز يتجاوز ما يمارسه أي مشتغل في القصدير في البلاد بأسرها، وعلى هذا النحو كان الافتتان الذي لا يقاوم بمعرفة جديدة."[٢] وهكذا كانت المعرفة في زيادة تُصقل بالعمل والتطبيق، وإلى جانب الكيمياء اهتم الطلاب، أيضاً، بالطب العملي وذلك بتشريح الحيوانات، وجثث المجرمين والمذنبين وقطاع الطرق، الذين صدرت بحقهم أحكام الإعدام.

يعتقد فوكوزاوا أن الصحّة البدنية هي أهم مقومات الإنسان، وأنها مهمة في تحديد معالم الشخصية المتعلّمة، وتبديد مخاوفها النفسية والحسية؛ ولهذا، كان ينصح ولديه اللذين يدرسان في أمريكا، قائلاً: "عليكم بتنمية جسم حيوان، ثم طوّروا ذهن إنسان.. لست أريدكما أن ترجعا مثقفين كبيرين شاحبين وهزيلين، بل أوثر أن تعودا جاهلين ومتمتعين بصحّة جيدة."[٣] أما في مجال التعليم لم يُطلع فوكوزاوا أبناءه على حرف واحد من الأبجدية

---

(١) المرجع السابق، ص١١٤-١١٥.

(٢) المرجع السابق، ص١١٩.

(٣) المرجع السابق، ص٣٤٦.

إلا بعد أن تجاوزوا الرابعة أو الخامسة من العمر، وفي السابعة أو الثامنة من العمر كان يعطيهم دروساً في فن الخط، وليس بطريقة دائمة، ودروساً في القراءة، ولهم في ذلك حرية اللعب، وكان يوبخهم بالإشارة لا بالضرب.

وإذ انبهر فوكوزاوا بالغرب؛ فإنه كان رجلاً عملياً مخلصاً لهدفه المتمثل في نهضة اليابان واللحاق بأمم الغرب؛ إذ كان "من أعمال فوكوزاوا – "سايو جيجو" (الأحوال في الغرب) الذي كتب في آواخر سنوات فترة توكوغاوا، و"بنميرون تو غايرياكو" (موجز نظرية الحضارة) و"منجو إيشين" (إحياء المشاعر القومية)، وكلاهما كُتِبَا في أوائل فترة المايجي. وهذه الكتابات تظهر أنه التزم المفهوم المادي للتاريخ، فهو آمن أن العلوم والتكنولوجيا المتقدمة، والاقتصاد المتطور هي أساس قوة الغرب العسكرية".[1] وأن الهدف من التربية والتعليم هو اللحاق بالغرب، وتجاوزه بكل الوسائل العلمية والعملية ما أمكن ذلك.

ثانياً: فضيلة التربية المركَّبة ودورها في تحديث اليابان

نذهب مع أعفيف في قوله إن "حركة التحديث في اليابان لم تبدأ مع إصلاحات الميجي، بل مرت بسيرورة دامت قروناً قبل أن تتبلور في صورة إصلاحات تبدو أول وهلة (قفزة) نوعية في تاريخ اليابان."[2] وبالفعل أسهم التراكم القيمي البوذي والكونفوشيوسي في تحصيل المعرفة، ثم إبداعها. كما رسخ هذا التراكم الديني بفضل عاملين اثنين، هما: الفراغ، والعزلة. ولمّا قَدِمت البوذية إلى اليابان في القرن السادس الميلادي كانت اليابان من غير مشروع معرفي؛ فاتخذت البوذية وسيلة للتواصل مع العالم: الصين وكوريا. وتعلّم اليابانيون طريقة تحصيل المعرفة من الصين، وبذل الجهد لتجاوز هذه المعرفة عن طريق الإبداع. وفي ظل تراكم المعرفة تنامت الصراعات السياسية والاجتماعية؛ فالناس أمست تعرف حقوقها وتتطلع إلى الحرية في التصرف في ممتلكاتها، لا سيما المحاربون الساموراي الذين تلقوا تعليماً

(١) ميتشيو، "التربية في أوائل فترة المايجي"، مرجع سابق، ص٢١٩.

(٢) أعفيف، محمد. **أصول التحديث في اليابان: ١٥٦٨-١٨٦٨**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ٢٠١٠م، ص٥٣٥.

نوعياً، لكن بعد مجيء توكوغاوا إلى الحكم اهتدى إلى فكرة العزلة بهدف إنماء اليابان، وذلك خوفاً من تهديد الثقافات الخارجية لقيم المجتمع الماثلة في النزعة الجماعية وإرث الأسلاف.

ومن ثم، فقد استثمر قادة اليابان هذا النماء القيمي-المعرفي لليابانيين وألحقوه بمشروع تربوي كونفوشيوسي بعيد المدى، يقوم على التعلّم، وحب الخير، والعدل، وحسن المعاملة، وتكامل الشخصية. ولتحقيق أهدافه رفع توكوغاوا شعاراً مستنيراً: (تعلّم فنون السلام يعد مساوياً تماماً لتعلّم فنون القتال)، كما ناقشنا في الفصل الأول، وذلك حتى يُعلي من شأن المعرفة في المجتمع الياباني شأن علو السيف بها. وبذلك راهن توكوغاوا على ثلاثة مسارات للتغلّب على تحديات العزلة، هي: التراكم المعرفي لليابانيين، وطموح اليابانيين وجهودهم الجماعية في تحويل المعرفة إلى إبداع وابتكار، والمنهج التربوي الكونفوشيوسي الذي يحسن التركيب الإبداعي بين التراكم المعرفي التاريخي وجهود اليابانيين؛ ما قد ينجم عنه أمّة يابانية فريدة ومتميزة ليست لها قابلية للتغريب.

انفكت عقدة العزلة ولاحت بوادر الانفتاح، وهذا الانفتاح كان طبيعياً؛ لأن العالم كان يشهد تحولات جذرية على وقع تنامي المستعمرات الغربية وبزوغ الثورة الصناعية، ولم يكن للتربية والتعليم أثر في التمرد على العزلة، وإنْ كان التقسيم الطبقي للمجتمع ساعد على تسريع عملية الانفتاح؛ لأنَّ الناس ضاقت ذرعاً بالقيود النابعة من المرتبة الرتيبة والوضع الاجتماعي الوضيع؛ لهذا، أسهمت التربية الكونفوشيوسية في إنجاح انفتاح اليابان على الغرب. وقد سار ميجي عام ١٨٦٨م في طريق التربية المركَّبة، وأول ما قام به هو ضرورة التحصيل العلمي العملي، وهذا التحصيل ليس من الصين كما فعل أسلافه، ولكن التحصيل المعرفي سيكون هذه المرة من الغرب؛ وإذْ راهن توكوغاوا على المسارات الثلاثة -سالفة الذكر- للوقوف في وجه تغريب اليابان؛ فإن ميجي وقف على مسارين اثنين، هما: طموح اليابانيين، والقيم التربوية التاريخية؛ وذلك لفرز المعرفة الغربية المستجلبة؛ وهو ما يعني أن العزلة كانت بوابة مشرعة في وجه الانفتاح متى توافرت لها الظروف.

لم تكن مشكلة ميجي في مشروعه التربوي الجديد تكمن في المعرفة والقيم والجهد، ولكنها كمنت في كيفية التحصيل المعرفي الجديد، وهل هذه القيم والجهود والاجتهادات في

مكنتها الصمود أمام التحصيل المعرفي الغربي؟ وهل بذور التحصيل المعرفي الغربي أمكنها تثمير حقل القيم والجهود والاجتهادات؟ هذه الأسئلة وغيرها حاول ميجي الإجابة عنها بمشروعه الجديد، وذلك للخروج من مأزق التغريب. قال أرينوري موري أول وزير للتعليم في اليابان (١٨٨٥-١٨٨٩م): "إننا نقع في خطأ كبير إذا تصورنا أن الأهداف الأساسية للتعليم يجب أن تنحصر في القراءة والكتابة والتذكر. كان موري يريد أن تنتج المدارس الرعايا الصالحين، وما مواصفاتهم؟ يطرح موري هذا السؤال على نفسه، ثم يجيب: يجب أن يكونوا رعايا للإمبراطور ينهضون بواجباتهم على أكمل وجه؛ ومعنى هذا أن يكونوا على استعداد لتلبية النداء والتضحية بحياتهم من أجل الدولة."[١] نستشف من قول موري أن تفكيره الفردي لا ينحرف عن مسار الجماعة، وذلك على الرغم من نزعته الفردية الغربية المكشوفة، وهذا إنْ دلّ على شيء، فإنه يدلّ على أن الإنسان الياباني لا يمكن أن يتغرب في تفكيره وإنْ تغرب في مظهره.

كان موري وفوكوزاوا[٢]وطنييْن وقومييْن، ولكن رؤاهما المذهبية والإيديولوجية أتت متباينة ومتماحكة؛ إذ انتصر فوكوزاوا إلى الخصوصية الفردية مذهب الغرب، ومال موري إلى الجماعة مذهب اليابان، على الرغم من أن شخصيته كانت منفتحة على الأسلوب الغربي. و"في سنة ١٨٧٣، أسس موري وفوكوزاوا جمعية المايروكوشا (جمعية السادس من مايجي)، وهي أول جمعية عقائدية في اليابان، ولكن لم يطل الوقت كثيراً بعد ذلك، حتى ظهرت الفروقات بينهما. وبقي فوكوزاوا خارج الحكومة مكرساً حياته لبناء الديمقراطية

---

(١) سميث، **اليابان: رؤية جديدة**، مرجع سابق، ص١٢٣.

(٢) يعد موري من رجال الساموراي الأوائل، ومن ذوي الحظوة في الهرم الكونفوشيوسي، رضع حليب الثقافة الغربية، إلا إنه كان يميل إلى النظام التربوي الألماني الذي يخضع لتوجيهات الدولة؛ إذ حصل التناغم التام بين ميجي وموري في أمور كثيرة. بينما فوكوزاوا كان ابن فلاّح لجأ في عصر الإقطاع إلى المعبد للدراسة، فاعتمد على نفسه وتعلّم بعصاميته؛ وبذلك تجنب التراتبية في الهرم الكونفوشيوسي الذي يجعل ابن الفلاّح فلاّحاً إلى الأبد، لا يغادر مرتبته الوضيعة؛ إذ كان اللجوء إلى المعبد يعفي ابن الفلاّح من خدمة الإقطاعيين بوصفه فلاّحاً تابعاً. وهذا ما جعل فوكوزاوا حانقاً على الكونفوشيوسية، ومن ثم فضّل الاستقلالية والفردية في حياته ونظامه التربوي؛ حتى إنه لم يلتحق بحكومة ميجي على الرغم من المناشدات والإغراءات؛ ومع ذلك استلهمت حكومة ميجي أفكاره وأخذت بتوجيهاته.

عبر دوره القيادي في التربية في القطاع الخاص، فيما دخل موري الحكومة وخدم سفيراً لدى أسرة تشينغ في الصين، ومن ثم في بريطانيا العظمى، وأصبح لاحقاً أعظم وزير للتربية في اليابان. واتضحت الفروقات في موقفهما فيما كتباه في مايروكو زاتشي، النشرة التي تصدرها جماعة مايروكوشا.

ومن وجهة أخرى أعلن فوكوزاوا إيمانه بأن المبادرة في التربية يجب أن تصدر عن القطاع الخاص، الذي ينبغي عليه أن يتحمل أعباء تنفيذها خارج نطاق الحكومة، وأوضح أن هذا هو المسار الذي اختاره، وقد ظل أميناً لهذا المبدأ. أما موري فقد اتخذ الموقف المقابل؛ إذْ أصرّ على أن التربية لا يمكن أن تتطور أبداً إذا لم يشارك القادرون في الحكومة ويكرسوا أنفسهم لتحمل أعبائها. كما أعلن إيمانه بأهمية إخضاع التربية لتوجيهات الحكومة، وكانت له اليد الطولى في خلق النظام التربوي لليابان".[1] ومع كل هذا الاختلاف الذي لا يفسد للود قضية، فإنّ موري ظل يكن الاحترام لـ فوكوزاوا وينزله منزلته التربوية الرفيعة، على الرغم من أن فوكوزاوا كان يرفض الالتحاق بحكومة ميجي لأسباب تتعلق بالطريقة التربوية التي كانت تنتهجها الحكومة.

عاش ميجي بانفتاحه مديناً لفترة العزلة التي صمّمت له مشروعاً تربوياً مركَّباً بقيمه النظرية وجهوده التطبيقية؛ إذ استندت التربية اليابانية في أبعادها الكونفوشيوسية إلى عنصرين مهمين، هما: الجماعة، والفضائل الأخلاقية. كما استند ميجي في تحديث اليابان إلى خريجي المدارس الخاصة بالساموراي وقت العزلة، وهي مدارس تميزت بتدريس المثل العليا التي بشر بها كونفوشيوس، إلى جانب طبقة الساموراي التي شكلت (٥) بالمئة من المجتمع الياباني، وهي طبقة رضعت حليب قيم المسؤولية والطاعة والولاء والاحترام والتفاني في العمل. ومن ثمّ ، هي قيم لا يمكن أن تتحالف مع قيم التغريب الفردية.

استفاد ميجي من الساموراي الذين انصهرت شخصيتهم في قالب العزلة؛ إذْ جردهم بعد الانفتاح من وظيفتهم الحربية وألحقهم بالوظيفة التعليمية؛ فأسهموا بوظيفتهم الجديدة

(١) ميتشيو، "التربية في أوائل فترة المايجي"، مرجع سابق، ص ٢٢١-٢٢٢.

هذه في نقل القيم الكونفوشيوسية إلى الجيل الميجاوي الجديد الذي تعامل مع علوم الغرب باستعلاء قيمي. كما استفاد ميجي، أيضاً، في تحديث اليابان من خريجي مدارس المعابد في فترة العزلة؛ إذ كان فوكوزاوا أباً لنهضة اليابان، يقول فوكوزاوا عن سياسة ميجي التعليمية: "قد أرسيت سياستها بشكل قاطع ويجري تنفيذها وفق أفكاري على وجه الدقة".[1] وما لا يعتوره الشك أيضاً، أن الأم أسهمت إسهاماً فاعلاً في تحديث اليابان؛ فالمرأة اليابانية التي وصل تعليمها في فترة العزلة إلى ١٥ بالمئة أو أعلى بكثير، قد أمدّت أبناء اليابان بالقيم الكونفوشيوسية وشحنت نزعتهم الجماعية؛ فاستحقت عن جدارة، من الإمبراطور، لقب الأم الصالحة والأم المعلّمة.

مال ميجي في تحديثه لليابان إلى التربية المركَّبة واستطال عهده بفعل التوازن الحكيم والرحيم بين الفردية والجماعية؛ إذ آلف بينهما بالتركيز على أهمية الثقافة الروحية في تحديث اليابان.[2] كما جمع ميجي في مشروعه التربوي بين خريجي مدارس الساموراي في فترة العزلة، وهي مدارس عرفت بتقوية النزعة الجماعية لدى طلابها، وتفعيل قيم المسؤولية تجاه اليابان والإمبراطور والأسلاف، وبذل الجهد على الطريقة الكونفوشيوسية، وخريجي مدارس المعبد ذوي النزعة الفردية التي اكتسبوها من معارف الغرب التي تفننوا في تطبيقاتها، وإنْ كانت هذه النزعة الفردية لم ترسخ لديهم على شكل قيم؛ لأن المعارف التي تعلّموها في مدارس المعبد لم تكن من النوع النظري والفلسفي، ولكن كانت من النوع التطبيقي المجرد؛ ولهذا، ألفينا في فترة الانفتاح صراعاً قائماً بين خريجي هاتين المدرستين العريقتين؛ إلا أنَّ هذا الصراع القيمي والمعرفي كان في صالح الطريقة التي يتم بها تحديث اليابان، لا سيما فيما يتعلق بالتقاليد والعادات، واستمرار التعليم الصيني الذي برِم فوكوزاوا من أسلوبه التلقيني القديم، قائلاً: "إنَّ فكرة الشعب الياباني غير الصحيحة هذه هي دليل على استمرار بقاء تأثير التعليم الصيني، ولابد لأحد من أن يكون قدوة، لكي يوضح هذه الفكرة غير الصحيحة لشعبنا، ويمضي به في طريق الحضارة الحديثة الصحيح، فاستقلال الأمّة ينبع من الروح

(١) حسين (مترجم)، **سيرة فوكوزاوا يوكيتشي ومقدمة أعماله الكاملة**، مرجع سابق، ص٣٥١.

(2) Marshal, *Learning to Be Modern: Japanese Political Discourse on Education*, op. cit., p. 31.

المستقلة لمواطنيها، وأمتنا لا يمكنها الصمود إذا كانت الروح العبودية القديمة متجلّية على النحو الواضح جداً في صفوف الشعب، وقد أحسست بالتصميم على جعل نفسي قدوة ومثالاً مهما كانت عواقب الجهد الذي أبذله بهذا الصدد."[١] فقد جزم فوكوزاوا بأن الاعتماد على الأسلوب الكونفوشيوسي في التعليم يعوق تحديث اليابان على الطريقة اليابانية.

لم يكن أمام ميجي -في ظل هذا الإرث التربوي الضخم لفترة العزلة- إلا المضي قُدماً للبحث عن الطريقة التي ينظّم بها فوضى التحصيل المعرفي الغربي، وهو يرى المدارس الابتدائية غدت تنسج على منوال المدارس الأمريكية الفردية في الاعتماد على الكتب المدرسية المستخدمة في المدارس الأمريكية، إلى جانب نسخ الكتب المدرسية الغربية. إن الذين اعتادوا على مدارس تيراكويا شعروا بعدم الراحة؛ وهو ما أدى إلى تنامي الشعور بالمقاومة، فلم يتحسّن معدل الالتحاق بالمدارس عام ١٨٨٣م بعد عشر سنوات من قانون التعليم؛ إذ كان معدل الالتحاق الرسمي ٤٧ بالمئة، والتحاق الفتيات كان منخفضاً؛ إذ بلغ ٣٠ بالمئة في العام نفسه.[٢] وبالفعل تسببت هذه الفوضى في تغليب النزعة الفردية وتقوية شوكتها، وقد نادى بها من تشيعوا لعلوم الغرب، وكان فوكوزاوا أحد أهم أشياع النزعة الفردية في التعليم والحياة؛ مما أدى ذلك إلى قلق الكونفوشيوسيين الجدد من نمو التيار الفردي، فأسرعوا إلى إدخال تعديلات في مجال التعليم، "وفي هذا المجال تم تعديل النظم الغربية، وأعيد إدخال التعاليم الكنفوشيوسية القديمة."[٣] أيضاً ساعدت فترة العزلة عصر الانفتاح على العمل في إطار جماعي؛ لأنها قضت على المشروع التربوي المسيحي الذي كان بإمكانه أن يربي جيلاً تكون له اليد العليا في تغريب اليابان بنزعته الفردية.

أما أولى خطوات مواجهة التغريب في عصر الانفتاح على الغرب، فكانت على النحو الآتي:

(١) حسين (مترجم)، **سيرة فوكوزاوا يوكيتشي ومقدمة أعماله الكاملة**، مرجع سابق، ص٣٥٦.

(2) Research Group, *The History of Japan's Educational Development: What implications can be drawn for developing countries today*, op. cit., p. 16.

(٣) حسين (مترجم)، **سيرة فوكوزاوا يوكيتشي ومقدمة أعماله الكاملة**، مرجع سابق، ص٣٥٨.

- الإبقاء على المنظومة التربوية القيمية القديمة، والعمل على تغيير ما علق بها من شوائب اجتماعية وسياسية، مثل: نظام التعليم الخاضع للتسلسل الهرمي الطبقي الذي وضعه كونفوشيوس، وعدم المساواة في التعليم بين الجنسين، وإقصاء أبناء الفلاّحين والعامة من مناصب الدولة. وفي هذا الشأن دعا ميجي إلى اقتفاء أثر المعرفة في أي مكان بشعار التكنولوجيا غربية والروح يابانية كما أبنّا في الفصل الأول. ومن ثم، استثمار جهود الموهوبين واستدمار جمود المنكوبين؛ فالتربية المركَّبة من المعرفة القيمية التي تخدم القيم وتنمّيها، وبذل الجهد بالتعليم لإبداعها، كانت طريق ميجي للتحديث.

- التريث في إنشاء وزارة التعليم باليابان لمدة ثلاث سنوات؛ لأن الإسراع في إنشائها كان سينسف القيم التربوية الأصيلة نتيجة الانبهار بمعارف الغرب، وتحمّس الانفتاحيين.

- التحصيل الميداني للمعرفة الغربية، والاطلاع المباشر على بيئتها، والحرص في التعامل مع أبعادها التربوية والاجتماعية والدينية؛ وهو ما أسهم في نجاح عملية الفصل بين التحصيل المعرفي الغربي والتبعية الثقافية.

- منح الأولوية في وزارة التعليم والوزارات السيادية لمن عايشوا تحصيل المعرفة ميدانياً ولم ينبهروا بالقيم الغربية. فقد حرص ميجي على اختيار أفضل الرجال وأقدرهم مسؤولية للقيام بهذه الوظيفة الخطيرة، وقد عمم هذا الاقتدار على رجال التربية والتعليم أيضاً، الذين كان اختيارهم يتم بعد امتحان قدراتهم وكفايتهم.

- اللغة اليابانية هي لغة التدريس والإبداع، واللغة الإنجليزية لغة داعمة.

- إخضاع الكم المعرفي المحصَّل لامتحان تبيئته وتكييفه مع اللغة اليابانية، والقيم التاريخية الأصيلة.

أشرف الإمبراطور ميجي بنفسه على العملية التربوية؛ لأنه كان يراها أصل التحول الجديد الذي تشهده اليابان؛ فنجاحها يُفضي إلى نجاح القطاعات الأخرى. كان رجل

تربية وقيم؛ إذ عدّ ديانة الشنتو الدين الرسمي للدولة، وهو ما أفضى إلى التماسك الديني واللغوي والقومي في اليابان. التماسك الذي وقف سداً منيعاً في وجه التغريب، فالدولة في شخص الإمبراطور كانت تباشر الإشراف على التعليم. ومن ثم، "لعبت الدولة اليابانية الدور الأساسي في نشر التعليم على نطاق واسع، وعلى مختلف المستويات، وبدأت المدارس والجامعات الخاصة في اليابان تنتشر إلى جانب مدارس وجامعات الدولة، ويعملان معاً بإشراف مباشر ودقيق من أجهزة الرقابة الرسمية."[1] كما أولت الدولة اليابانية اهتماماً بالتعليم المهني والتقني؛ لأنه يختصر طريق التحديث ولا ينتصر إلى التغريب. لم يكتف اليابانيون بالعلوم النظرية التي لم تكن تغنيهم أو تسمنهم من جوع العلم والتكنولوجيا، بل عدّوها ترفاً معرفياً كان بإمكانه أن يؤدي إلى تغريب المجتمع الذي يجد في الغرب بديلاً في غياب الصناعات المحلية التي تشبع رغباته. ولهذا، فإن "المدارس اليابانية ركزت على التعليم المهني والتقني، ثم بدأت حركة انفتاح ثقافي واسعة بين اليابان والغرب بإشراف مباشر من حكومة ميجي التي وضعت مخططاً تفصيلياً للاستفادة من بعض مقولات الثقافة الغربية، واستيراد التكنولوجيا الحديثة، واقتباس العلوم العصرية المفيدة لليابان من أيّ مكان وجدت فيه دون خوف أو مركَّب نقص، ومع نهاية القرن التاسع عشر بات اليابانيون على اطلاع شبه تام على معظم المعارف الغربية".[2] وساعدوا بشكل منهجي على تحديث اليابان على أسس سليمة قد تكون محل انتقاد؛ ولكنها أنقذت اليابان من التقليد الأعمى للغرب.

أقام الاعتماد على الذات الذي سلكته التربية اليابانية المركَّبة ممراً آمناً إلى تحديث اليابان؛ فاعتمدت اليابان على جهد أبنائها في عملية الانتقال من العزلة إلى الانفتاح. وكما هو معلوم أن اليابان في هذه المرحلة الانتقالية تبنت الأنموذج التعليمي الفرنسي الذي كان يتميز بتخريج طلاب ذوي مهارات تعليمية عالية؛ إلا أنّ الأزمات المالية ونقص المعلّمين وقلة

---

(١) ضاهر، مسعود. **النهضة العربية والنهضة اليابانية: تشابه المقدمات واختلاف النتائج**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ١٩٩٩، ع٢٥٢، ص٣١٠.

(٢) المرجع السابق، ص٣١٠.

المدارس حالت دون تحقيق ما طمحت إليه وزارة التعليم الياباني؛ ومع ذلك تكاثفت الجهود وتم التغلّب على المشكلات المالية بالجهود المتضافرة، واعتبار الأجور لدى المدرسين مسألة ثانوية؛ إذ دعت حكومة ميجي عام ١٨٨٢م ماريون سكوت[١] M. Scott المتخصص في إعداد المعلّمين للتدريس في مدرسة طوكيو للمعلّمين، وتم استجلاب مواد وطرق التدريس من أمريكا، وحولوا مدارس المعبد إلى مدارس حديثة، وأصبح التعليم الابتدائي مشتركاً ومجانياً وإجبارياً حتى الصف السادس، وبعد ذلك أنشئت المرحلة الإعدادية أو المدارس الفنية، وكانت مدارس البنين منفصلة عن مدارس البنات، ثم تليها مرحلة فوق الإعدادية يصل فيها التعليم إلى ثلاث سنوات، وهي خاصة بالبنين فقط، وأشبه بالثانوية التي تسبق المرحلة الجامعية التي تكون فيها مدة التعليم حسب التخصصات.

طفقت اليابان في تحقيق إنجازات علمية وأدبية بكدح أبنائها المتعلّمين؛ ففي مجال التكنولوجيا تتجلّى أهمية التربية المركَّبة؛ لأنّ التكنولوجيا جهد وإبداع، وكانت عملية استيراد التكنولوجيا من الغرب عملية تكتيكية وليست استراتيجية قد تُضفي إلى التبعية؛ إذ شرع اليابانيون في استيراد التكنولوجيا مركَّبة مع خبرائها بهدف التدريب المباشر عليها، وكانوا يدفعون مبالغ خيالية لهؤلاء الخبراء. وبفعل الكدح المتواصل حلّ اليابانيون مكان هؤلاء الخبراء، واستفادوا منهم أموراً أخرى في مجال الإبداع والابتكار، كما استعملوا اللغة الإنجليزية لتدريس المواد العلمية لفترة، ثم استعاضوا عنها بلغتهم القومية.ويبدو أن الإبداع وحده كان يساعد على تحديث اليابان لا تغريبها؛ فمن يبدع ويبتكر لن يكون بحاجة إلى غيره. إضافة إلى أن الإشباع الذاتي يجعل صاحبه ينظر بعقله وليس ببطنه؛ لأن "المتغرب ينظر إلى أفواه وأيدي الغرب؛"[٢] ولهذا، يرى ياسويوكي إشيئي أنه إلى جانب الزيادة المستمرة في العمل والادخار كان للإدارة الجيدة للعلم والتكنولوجيا دور بارز في تحديث نفسها. ويرى تاكيشي هياشي أنّ اليابان استغرقت ٦٠ سنة في الاعتماد على الذات

(1) Research Group, *The History of Japan's Educational Development: What implications can be drawn for developing countries today*, op. cit., p. 16.

(٢) آل أحمد، جلال. **نزعة التغريب**، بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٠م، ص١٣٨.

في مجال البناء التكنولوجي وتحديث اليابان، وقد حققت هذا الإنجاز العلمي والقيمي عبْر الخطوات الآتية:[1] اكتساب التقنيات العلمية، وصيانة الآلات والتجهيزات الجديدة، وإدخال تعديلات ثانوية على التكنولوجيا الأجنبية، والتصميم والتخطيط، ثم التصنيع المحلي والاعتماد على الذات.

قام هذا التحديث بتضافر جملة من العوامل التربوية المركَّبة من المعرفة والكدح، أسهمت في استئصال الأمّية من المجتمع الياباني، وتقوية النزعة العلمية لدى الطلاب، وكانت أهم هذه الجهود: إنشاء ٢٢ مدرسة كبرى تابعة للدولة عام ١٨٩٧م، وإنشاء جامعات كبرى، مثل: جامعة طوكيو المركزية عام ١٨٧٧م، وجامعة كيئو وهي امتداد لمدرسة اللغات والدراسات الأجنبية التي أسسها فوكوزاوا عام ١٨٦٨م، وجامعة كيوتو عام ١٨٩٧م، ومعهد واسيدا الذي أسسه أوكومو عام ١٨٨٢م بوصفه رجلَ دولة سابقاً في حكومة ميجي. وقد توالت بعد ذلك جامعات كبرى اشتهرت بمستوياتها العلمية الرفيعة؛ مما شجع خبراء الغرب في شتى ميادين المعرفة للتدريس في هذه الجامعات، فأفاد منهم اليابانيون قبل أن تنتهي مدة تدريسهم، وكافأهم اليابانيون مادياً برواتب عالية، ومعنوياً بنصب تماثيل لهم في الجامعات التي تفانوا في خدمتها. وفي عام ١٩٠٣م أصدرت حكومة ميجي أمراً بإنشاء الكلية المهنية؛ لأن جامعة طوكيو الإمبراطورية كانت تشترط على المتقدمين للالتحاق بها اجتياز المرحلة المتوسطة والثانوية. أما في حالة الكليات المهنية، فإن الخريجين من المدارس المتوسطة أو الثانوية للبنات، فقد تم اعتبارهم حاصلين على المؤهل الأساسي للالتحاق؛ إذ يمكنهم بعد ذلك الالتحاق بالتخصص والتدريب، بما في ذلك الطب والصيدلة والقانون والهندسة والتجارة. بهذه الطريقة اكتسب التعليم العالي الياباني هيكلاً مزدوجاً يتكون من هيكل الجامعات الإمبراطورية التي تستقطب النخبة للخدمة الحكومية، وهيكل الكليات المتخصصة التي توفر العمالة الماهرة. وفي عام ١٩٠٧م، تم إنشاء جامعة ثانية في كيوتو وغيرها، وجامعة أخرى في سينداي في العام نفسه، وفي عام ١٩١٠م أنشئت جامعة في

(1) Hayashi, Takeshi. *The Japanese Experience in Technology: From Transfer to Self- Reliance*, Tokyo: United Nation University Press, 1990, p. 57.

فوكوياما وأماكن أخرى.[١] وهذا بدوره عزز زيادة نسبة المتعلّمين والمتخصصين، الذين خدموا حكومة ميجي بتفان وإخلاص.

فقد صممت اليابان شخصية متعلّمة ومحيطة بعلوم الغرب، ووفية لقيمها التاريخية وأصولها الدينية؛ ولهذا، عندما ذرّت القنبلة النووية قدرات اليابان المادية وابذعرتها (فرّقتها)، عادت هذه الشخصية بقيمها إلى إعادة البناء متبعة في ذلك طريقة الأسلاف في بناء اليابان، وذلك بالتحصيل المعرفي والكدح في تحويله إلى إبداع. فالتربية المركَّبة في اليابان تربية أصولية وتاريخية، وهي كتلة متناسقة من تحصيل معرفي وجهد قيمي، وإبداع، وعلى هذا المنوال نسجت التربية اليابانية خيوطها العملية، وسنعرض بعضاً من مشاهدها في الفصل الرابع. فعصر الانفتاح هو انعكاس لعصر العزلة، لا سيما على مستوى القيم التاريخية والجهد الجماعي والتحصيل المعرفي والاستمرارية في الإبداع والابتكار، يقول فوكوزاوا عن هذا التركيب بين جهود الماضي وإبداع الحاضر الذي أسهم بفاعلية في تحديث اليابان: "الحاضر في نهاية المطاف، هو نتيجة الماضي. وهذه الحالة المجيدة لبلادنا لا يمكن إلا أن تكون ثمرة الميراث الطيب الذي ورثناه عن أسلافنا، فنحن المحظوظون الذين يعيشون اليوم؛ ليستمتعوا بهذا الإرث الرائع. ومع ذلك، فإني أحسّ كما لو أن طموحي الثاني والأعظم قد تم تحقيقه؛ لأنَّ كلَّ شيءٍ تطلعتُ إليه وابتهلتُ من أجله، قد تم تحقيقه من خلال كرم السماء وفضائل هؤلاء الأسلاف. وعندما أتطلع إلى الوراء لا أجد ما أشكو منه، لا شيء إلا الرضا والابتهاج التامين."[٢] كان هذا القول لـ فوكوزاوا الذي يحسب على العلمانيين؛ ولكن لما يتعلق الأمر باليابانيين، فإن الهوية وإنجازات الأسلاف تكون حاضرة في إعادة البناء، يتفق على أهميتها المختلفون والمعارضون؛ وهو ما برح يشكل سر النهضة اليابانية السريعة والمستدامة.

(1) Research Group, *The History of Japan's Educational Development: What implications can be drawn for developing countries today*, op. cit. p. 19.

(٢) حسين (مترجم)، **سيرة فوكوزاوا يوكيتشي ومقدمة أعماله الكاملة**، مرجع سابق، ص٣٧٧.

ثالثاً: خصائص التربية اليابانية المركَّبة في اليابان القديمة والحديثة

يقول ميتشيو: إنَّ خصائص التربية في فترة المايجي حققت إصلاحات في النظام التربوي من حيث، **أولاً**: تعميم التعليم؛ إذ كانت نسبة التعليم في اليابان في منتصف القرن التاسع عشر الميلادي مرتفعة نسبياً؛ فكان نحو ٤٠ بالمئة من الذكور و١٠ بالمئة من الإناث يجيدون القراءة والكتابة. وقد ارتفعت نسبة الالتحاق بالمدارس في نهاية القرن إلى حدود ٩٦ بالمئة للذكور والإناث على حدّ سواء، كما وصلت نسبة المتعلّمين في البلاد إلى حدود ٩٦ بالمئة أيضاً. كما تم التشديد على المعرفة العملية التطبيقية؛ وهو ما أدى إلى تنمية قدرة الناس على إدارة شؤون حياتهم وعملهم. **ثانياً**: التعليم العملي؛ وذلك بإنشاء الجامعات والمعاهد لهذا الغرض من أجل اللحاق بالغرب وقطاف ثمار الثورة الصناعية. **ثالثاً**: التوفيق بين التغريب واليبننة؛ إذ كانت لليابان مؤسسات للتعليم العالي ذات تاريخ طويل أعمق من مثيلاتها في الغرب، وكانت جامعة دايغاكوريو Daigakuryu قد أنشئت تحت تأثير الكونفوشية والحضارة الصينية، في كيوتو في وقت يرقى إلى القرن السابع الميلادي، كما كانت هناك الـ شوتشين Schuchin، وهي مؤسسة لتعليم البوذية.. وهكذا، فإن اليابان كانت قد أحسنت لو أنها اختارت أن تبني جامعاتها الوطنية الحديثة على قاعدة تراثها في تعليم الكونفوشية والبوذية نظام التعليم القومي.[1] تميزت التربية اليابانية المركَّبة بالمرونة في التعامل مع الأشخاص والأشياء والأفكار؛ وهو ما أمدها بشحنة قوية لتنويع مهارات الدارسين في ظروف صعبة، أفقدتهم الوسائل التعليمية والأسس المعرفية، التي ينافسون بها الأمم الأخرى لاسيما في فترة توكوغاوا. ومع هذا، حافظت التربية اليابانية على معهودها الحضاري واستمرت تستثمر في خطابها الثقافي الأصيل.

ومن أهم خصاص هذه التربية ما يأتي:

١- التربية اليابانية المركَّبة تربية أصيلة، وتكمن أصالتها في بنيتها القيمية (البوذية، والكونفوشيوسية، والشنتوية)؛ وهذه الأخيرة التي ما زالت جذورها منغرسة في المجتمع الياباني.

(١) ميتشيو، "التربية في أوائل فترة المايجي"، مرجع سابق، ص ٢٢٢-٢٢٤.

٢- تتميز التربية اليابانية المركَّبة بأنها وليدة جهود المجتمع والطبقة الحاكمة.

٣- تستمد التربية اليابانية المركَّبة أصالتها من أصالة الشخصية المتعلّمة، التي تحافظ على قيم الأسلاف.

٤ - تستمد التربية اليابانية المركَّبة فاعليتها من فاعلية الشخصية المتعلّمة، التي توظف قيم الأسلاف في العملية الإبداعية والابتكارية.

٥ - تتميز التربية المركَّبة بأنها تربية معتمدة على ذاتها، ومنفتحة على الآخرين في آن؛ إذ تمتلك آليات الاعتماد على الذات بالطموح والتحدي، وقادرة أن تقف على قدميها دون مساعدة الآخرين. كما أنّ التربية المركَّبة منفتحة على الآخرين بقيمها، ومتواصلة معهم حتى يأتي التبادل المعرفي مُتفاهَماً عليه ومثمراً للجانبين.

٦ - تستمد التربية المركَّبة استمراريتها من مجتمع يتصف بنزعة جماعية قوية، وهو مجتمع واع بالقدرة الإبداعية الكامنة في قيمه.

٧ - تكتسب التربية المركَّبة أهميتها من حرفيتها ومهنيتها؛ فهي تربية مهنية تتخذ من القيم العملية أساساً لجذب المجتمع للتفاعل أكثر مع مناهجها العملية وأساليبها الإبداعية.

٨- تتميز التربية اليابانية المركَّبة بأنها غير قابلة لإفادة غيرها من التجارب التربوية، إذا افتقر المستفيد إلى الجوانب الروحية والأخلاقية والقيمية والتراثية في مشروعه التربوي.

٩- تتميز التربية اليابانية المركَّبة بأنها غير قابلة لإفادة غيرها إنْ لم يبلغ الجهد حدّه الأقصى لدى المستفيد؛ فبالجهد يتحوّل التحصيل العلمي والمعرفي إلى إبداع وابتكار وتجاوز للمعرفة المحصَّلة.

١٠- نسق التربية اليابانية المركَّبة نسق مغلق، لا يمكن اختراقه والاستفادة من بنيته المعرفية والعلمية والثقافية إلا بتعظيم الجهد.

١١- التربية اليابانية المركَّبة مشروع مجتمع بكل أطيافه؛ فهي تقوم على قليل من المعرفة وكثير من الجهد؛ إذ يتحقق هذا الجهد بتعبئة المجتمع دينياً.

ملاحظات ختامية:

ليس هناك شك كبير في المجتمع التربوي الياباني، حول أهمية التوظيفات الدينية في تحصيل التطبيقات الإنمائية في مجتمع يتشوّف إلى العالمية من منظور قيمي. وعلى الرغم من رؤية اليابانيين المتباينة حول التربية الأخلاقية التي كانت لها تداعياتها الخطيرة في عسكرة المدارس اليابانية، إلا أنّ هذا التماحك لم يغفل أهمية الأثر العظيم الذي تركته التعاليم الدينية في الشخصية اليابانية المتعلّمة على مر العصور؛ فهي تعاليم ما برح نهرها يتدفق عميقاً في حياة اليابانيين المتغيرة والمنتظمة والمنضبطة والمجتهدة والعملية، إضافة إلى أنَّ التربية الأخلاقية فرضت نفسها في القرن الحادي والعشرين بوصفها مقرراً دراسياً أساسياً تراهن عليه اليابان، لإعادة التوازن الأقليمي كما كان أمره في عهد ميجي.

وعموماً، فقد بسطنا القول في توظيفات التعاليم الدينية في التربية والتعليم، التي برزت معالمها منذ عصر نارا العاصمة القديمة لليابان في القرن السابع الميلادي، والتي كانت مركزاً ثقافياً استقطب المعارف اليابانية والصينية والكورية، وتبنى الديانات الشنتوية والبوذية والكونفوشيوسية؛ وهو ما انعكس لاحقاً على تطور التربية والتعليم في اليابان المعاصرة كما سنعاين الأحداث بالأرقام في الفصل الرابع.

الفصل الرابع:

واقع التربية المركَّبة في اليابان المعاصرة

مدخل:

وإذْ أسهبنا بالحديث عن تعاطي الشخصية اليابانية المتعلّمة مع القديم والحديث؛ فسنترسل في الكلام عن انخراط المجتمع التربوي الياباني في المعاصرة؛ وهو ما يوحي حقاً بأن اليابانيين لا يقيمون وزناً لثنائية القديم والجديد علىٰ نحو ما أورد (الجابري)؛[1] كونهم انخرطوا في الجديد من بوابة تداخل الثقافات والمعارف؛ وما اختلطوا به حتىٰ يتجنبوا صدام الهويات والحضارات؛ وإلا ما كان لهم أن يحصّلوا أية فائدة. إضافة إلىٰ أن اليابانيين لا يعدّون الاستمرارية في الماضي تشكل عقبة كأداء أمام الانخراط في المجتمع المعرفي المعاصر، والإفادة منه بطريق بذل الجهد في إطار قيم الماضي الأصيلة والفاعلة. وإلىٰ جانب التغيير الذكي في المؤسسات التربوية اليابانية والتنوع في المدارس والمعاهد الذي تفرضه الإصلاحات التربوية التي تراعي القيم اليابانية أو استعادة مقرر التربية الأخلاقية بما يتناسب مع مقتضيات المعاصرة وإكراهاتها؛ فإن فلسفة التربية اليابانية المركَّبة وأهدافها وغاياتها هي من نسج المصطلحات البوذية والكونفوشيوسية، وإن التطبيقات لها أوقفت هذه التعاليم الدينية والأخلاقية معاصرة متناغمة غير متناقضة مع متطلبات الشخصية اليابانية المعاصرة؛ إذ ثبتت أنها نظرة راهنية في رؤيتها للعلاقة بين التلميذ والمعلّم والمجتمع والتنمية؛ نظراً إلىٰ أنّ طروحاتها التربوية القديمة والحديثة تكاد لا تختلف عن مقررات مناهج التربية الفكرية المعاصرة، وسنبسط ذلك في هذا الفصل، ونترك للقارئ الحرية في الحكم علىٰ هذا الترابط التاريخي بين القديم والجديد في المجتمع التربوي الياباني المعاصر.

---

(١) كان الجابري قد أثار سؤالًا - في منتصف التسعينات من القرن الماضي- علىٰ مثقف ياباني أثار دهشته واستغرابه، مفاده: "كيف تعاملتم مع مشكلة (التراث والحداثة) في نهضتكم؟ فأجاب بعد تردد يشي بعدم استيعابه للسؤال: أية مشكلة؟ ليست هناك أية مشكلة. التراث شيء، والحداثة شيء آخر، ولا دخل للتراث عندنا في مثل هذه الأمور." لمزيد التفصيل، انظر:

- الجابري، **نحن والتراث: قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفي**، مرجع سابق، ص٦٣-٦٤.

أولاً: التربية المركَّبة في اليابان المعاصرة: الفلسفة والأهداف والغايات

تتدرّج الشخصية اليابانية الجماعية في النمو المعرفي منذ الطفولة؛ إذ تؤدي المعلّمة في الروضة والأم الصالحة في البيت، دوراً متعاظماً في استواء بناء الشخصية اليابانية على قيم المجتمع وتراث الأسلاف. ويستمر تكامل الشخصية جهداً ومعرفة في المراحل التعليمية التي تلي الروضة كالابتدائية والإعدادية والثانوية العليا، والكليات التكنولوجية والجامعات وأماكن العمل؛ فتكامل الشخصية اليابانية يشترط التعليم المستديم؛ لأن المجتمع الياباني يشهد تطورات إنسانية مفاجئة؛ نظراً إلى التحولات التكنولوجية السريعة؛ وهو ما يُفترض من المجتمع بذل المزيد من الجهد، لتطويع الجديد التكنولوجي لقيم الأمّة اليابانية وتراثها.

اقتضى الحفاظ على مقومات الشخصية اليابانية المتعلّمة الرفع من وتيرة الاهتمام بالتربية المركَّبة في اليابان؛ إذْ تأكد لدى اليابانيين عبر التاريخ، بأن هذه الشخصية لا يحصل لها التكامل أو الكمال إلا بوساطة التواصل مع المعارف الإنسانية، فهي شخصية تختزن بداخلها المقدرة على التعلّم والتقليد والإبداع، وأثبتت التربية المركَّبة من التحصيل المعرفي وبذل الجهد في تحويل هذا التحصيل المعرفي إلى إبداع، بأنها خصيصة فريدة من خصائص الشخصية اليابانية، وتعبر عن هويتها التاريخية، كما توصي التعاليم البوذية ببذل الجهد الجماعي ونبذ الأنانية الفردية، للوصول إلى مراتب الكمال الإنساني، وهي تعاليم أسهمت في تكامل الشخصية اليابانية، ووازنت بين نزعتيها الفردية والجماعية.

دعت القوانين الكونفوشيوسية، أيضاً، إلى الكدح الفردي والجماعي، والولاء للجماعة، وتقفّي أثر المعرفة في كل زمان ومكان؛ وهو ما أفضى بالشخصية اليابانية المتعلّمة إلى الربط بين العلم والعمل، فاتخذتها طريقًا إلى تحقيق المزيد من الإنجاز، ثم الاستمرارية في هذا الإنجاز تحسباً لإنجاز آخر. وبهذا تكون البوذية والكونفوشيوسية قد أسهمتا في تعزيز دور التربية والتعليم في المجتمع، فالبوذية صهرت اليابانيين روحياً كونها تعاليم محلية بطقوسها الدينية المعقدة، وقد استفادت منها الشخصية اليابانية المتعلّمة في تقوية نزعتها الجماعية، وتهذيب نزعتها الفردية. أما الكونفوشيوسية فأعادت بناء اليابانيين روحياً ومادياً؛

فهجروا أسلوب الاسترخاء البوذي الذي أصاب بعض أمم آسيا بالكسل في غياب دين آخر منافس ومزاحم؛ وإذْ أخذ اليابانيون من البوذية قيم ضبط النفس؛ فإنهم اكتسبوا من الكونفوشيوسية قيم التغلّب على النفس، لاسيما أن ضبط النفس من غير التغلّب على النفس، هو إذلال للنفس بالتبعية إلى نفس أخرى؛ فقوانين الكونفوشيوسية هي قوانين إنسانية وعالمية ساعدت الشخصية اليابانية المتعلّمة المنعزلة على التعاطي بإيجابية مع معارف الانفتاح؛ وهو ما أضفى إلى التحديث وليس التغريب. إنّ الفضائل الكونفوشيوسية المركَّبة التي فصّلنا القول فيها في الفصل الثالث، أنقذت الشخصية اليابانية المتعلّمة من الذوبان في الآخر، وهي تدفع بها إلى التماهي مع الآخر عبر الاحترام والاستفادة منه عن طريق التعلّم وتجاوزه بالكدح؛ ولهذا، فإن عالمية الكونفوشيوسية وإنسانيتها تشكل أحد أهم أسرار عالمية الشخصية اليابانية المتعلّمة.

وقد نقش اليابانيون فلسفةً وأهدافاً وغايات للتربية المركَّبة،[1] وفقاً للقوانين الكونفوشيوسية العالمية والإنسانية، التي دفعت بالشخصية اليابانية المتعلّمة إلى مجاراة العالم والتفوق عليه، ويمكن إجمال فلسفة وأهداف وغايات التربية اليابانية المركَّبة فيما يأتي:

١ - الفلسفة:

لبناء شخصية يابانية تمسك بالعناصر الثلاثة: العناصر الفكرية السلفية، والعناصر الفكرية الحديثة، والعناصر الجديدة في أسلوب التفكير والبناء؛ يشترَط أن تكون نابغة ومتأدبة بالأخلاق الفاضلة القادرة على تنظيم الحياة النفسية والأسرية والمجتمعية والعالمية؛ إذ تدشن فلسفة التربية والتعليم الطريق السليم للوصول إلى المعرفة واكتساب المهارات من أجل تكوين الشخصية المتعلّمة تكويناً متوازناً وإنسانياً وعالمياً. وتقف فلسفة التربية اليابانية المركَّبة على الآتي:

أ- فاعلية الجسم وأصالة الروح ركيزتان مهمتان في بناء شخصية يابانية متعلّمة.

---

(1) Lee, W.O. *Social Change and Educational Problems in Japan, Singapore and Hong Kong*, London: Macmillan Academic, 2004, p. 57.

ب- حبّ الوطن والإمبراطور، هما الأساسان اللذان تتحرك بداخله الشخصية اليابانية.

ت- التشبّع بالقيم الأخلاقية والوفاء لتراث الأسلاف، هما أساسا التوازن بين الفردية والجماعية.

ث- التعلّم والتقليد وبذل الجهد، والإبداع طريق الشخصية اليابانية المتعلّمة إلى العالمية.

٢- الأهداف:

للنهوض بالتربية والتعليم يفترَض وجود أهداف تساعد على تعزيز التعليم، وتدشين طريق الإصلاحات التربوية في المَدَيَيْن: القصير والطويل، وذلك في ضوء التطور المتوقع لمجتمع المعرفة، وما تطرحه المنافسة التربوية العالمية من أفكار جديدة وآراء صارمة وحلول حاسمة، تعزز من تحسين جودة التعليم وبناء الثقة، وأهم هذه الأهداف ما يأتي:

أ- تعزيز القدرات الفردية للتلاميذ.

ب- تنمية الموارد البشرية القادرة على تنمية الذكاء، وتنمية المجتمع وقيادته.

ت- تطوير أساس استقلال التلاميذ الاجتماعي، وقدراتهم الأساسية.

ث- تكوين شخصية يابانية أصيلة وفاعلة، تبقي على تقاليد العمل الجماعي.

ج- احترام القيم الفردية وتقديرها.

ح- الإحساس والشعور العميق بالمسؤولية تجاه المجتمع والدولة.

٣- الغايات:

إلى جانب أهداف التربية المركَّبة هناك غايات تعليمية مستديمة، تأتي على شكل ما يجب التركيز عليه؛ لتحقيق الأهداف أو إنجاح الخطة التعليمية؛ بحيث يصيب المتعلّمون والمعلّمون والإدارة التعليمية والمالية الهدفَ من غير حرق المراحل، ونجمل هذه الغايات في الآتي:

أ- التنمية الكاملة للشخصية اليابانية المتعلّمة من الناحية الجسمية والعقلية في روضة الأطفال والمدارس الابتدائية والثانوية.

ب- المساواة في الحصول على التعليم التقني والمهني.

ت- التعليم من أجل التنمية المستدامة، وبناء مجتمع واحد مسالم، ودولة واثقة من نفسها.

ث- اكتساب المهارات التي تساعد الخريجين على الانسجام مع سوق العمل.

ج- تعميم التعليم الشامل والتعلّم مدى الحياة.

ثانياً: استراتيجية التعليم في اليابان

تتشابك في اليابان التربية بالتنمية، فما يحقق التنمية هو ما ينبغي تعليمه لليابانيين. ومن ثم، فإن التعليم في اليابان يسير على خطى مقتضيات السوق، ويراعي احتياجات السوق والبنوك والمؤسسات الكبيرة والصغيرة. وهذا التعليم الإنمائي يراعي أيضاً الأخلاق؛ لأن التربية الخلقية تجعل المجتمع وفياً للدولة.

وفي غياب الاستقرار الاجتماعي والسياسي تتراجع التنمية، ويغدو التعليم بلا معنى؛ ولهذا، فإن استراتيجية التعليم في اليابان تتوسل ببذل الجهد لتنمية المجتمع أو التعلّم من أجل ترقية الاقتصاد وتجديد التكنولوجيا؛ إذْ نلفي زيادة مستمرة في مدارس التعليم الثانوي الفني والكليات التكنولوجية، التي ينتسب إليها أكثر من ربع الطلاب اليابانيين. فاليابان وعت مبكراً بأن التعليم الفني والمهني هو الطريق إلى التنمية المستدامة؛ وهو ما جعل اليابان قادرة بمنظومتها التربوية على فك رموز التكنولوجيا وابتكار الجديد.

تقف استراتيجية التعليم في اليابان على الآتي:

١- إعداد اليد الصناعية الماهرة.

٢- تكوين كوادر فنية وإدارية.

٣- تكوين قوة عاملة بمهارات مطلوبة في السوق.

٤- تأهيل علماء مهمتهم مواكبة التطوير التكنولوجي وتقليده وابتكار الجديد.

٥- تصميم رجال أسواق أكْفاء، تكون مهمتهم تسويق الابتكار الياباني بأخلاق عالية، تدفع بالمستهلكين إلى التعلق بمنتجات اليابان وقيمها وتاريخها.

ثالثاً: مراحل التعليم في اليابان

تستخدم المدارس اليابانية نظام ٦-٣-٣؛ إذ يبدأ الالتحاق بالمدرسة الابتدائية من سن ٦ إلى ١٢ سنة، وثلاث سنوات في المدرسة الإعدادية من ١٢ إلى ١٥ سنة، وثلاث سنوات في المدرسة الثانوية من سن ١٥ إلى ١٨ سنة. والمسح الذي أجرته وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا في السنة المالية ٢٠١٤م، كان هناك ٢٠,٨٥٢ مدرسة انتقالية، و١٠,٥٥٧ مدرسة متوسطة، و٤,٩٦٣ مدرسة عالية، و٥١ مدرسة ثانوية.(١) يبدأ العام الدراسي في اليابان من شهر أفريل، وينتهي في شهر مارس من العام التالي. كما حصل اليابانيون على تعليم عال ونوعي؛ إذ نلفي ٣٠ بالمئة في عمر ٢٥-٦٤ سنة حاصلين على درجة البكالوريوس، وهو ثاني أعلى نسبة في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. كما يقوم الاقتصاد الياباني على أساس العلم والتكنولوجيا، ويستقطب سوق العمل الأشخاص الذين تلقوا شكلاً من أشكال التعليم العالي، ويذهب إلى سوق العمل ٥٢ بالمئة من طلاب الجامعة، و٤,٧ بالمئة من المدرسة الثانوية، و٠,٩ من المدرسة الفنية، و٢٢,٤ المتبقية تكون من مدارس وجامعات المراسلة أو مدارس التدريب المتخصص.(٢) وهناك تقسيم منظّم في توزيع الخريجين؛ فطلاب المدارس العليا والبحث عن عمل لا ينفصلان، فهما أمران متلازمان يخطَّط لهما بدقّة واستراتيجية مدروسة.

(1) Nishioka," *Historical Overview of Curriculum Organisation"*, op. cit., p. 11.

(2) Roy, Vanitha. "Education in Japan", *Annals of Education Research Review*, Vol. 9 (4), September 2021, p. 4.

قفزت التربية في اليابان ما بعد الحرب العالمية الثانية من المركزية إلى اللامركزية، وذلك بتوسيع سلطات الإدارة الإقليمية والبلدية في عملية الإشراف، كما زاد الاهتمام بالتعليم المهني. وقد شمل التغيير المنهجي في هذه الفترة تنمية النزعة الفردية لدى اليابانيين، وتعزيز قيم الحرية، وتقدير الآخرين. وبعد انسحاب إدارة الاحتلال الأمريكي أدخل اليابانيون إصلاحات على النظام التربوي وأضافوا القيم الكونفوشيوسية إلى المناهج التربوية، مثل: تقديس العمل والتفاني فيه، وتحمّل المسؤولية، والتعاون، والاعتماد على الذات، وتنمية إرادة التحصيل المعرفي، وبذل الجهد، وتوسيع دائرة الإبداع والابتكار، وتعزيز مكانة الدين والأخلاق في الحياة التربوية والاجتماعية. ويتلقى تلاميذ اليابان، أيضاً، دروساً على مدار ٢٤٠ يوماً تتخللها إجازات قصيرة، وفي عام ٢٠٠٢م تم تطبيق ٥ أيام في الأسبوع للمدارس.

أما عن مراحل التربية والتعليم في اليابان، فهي على النحو الآتي:[1]

١- مرحلة الروضة:

الروضة اليابانية المعاصرة هي امتداد للروضة اليابانية الحديثة، التي أنشئت لأول مرة في السبعينات من القرن التاسع عشر الميلادي؛ إذ تعدّ الروضة تحولاً جديداً في حياة الطفل، فهي بالنسبة للطفل مرحلة استكشافية للعالم الخارجي. ويلتحق بدُور الرياض ٩٠ بالمئة من أطفال اليابان الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة، وأكثر هذه الرياض تنتمي إلى القطاع الخاص.

ويتم في هذه المرحلة العمرية تلقين الأطفال القيم التي تحضّ على التعاون، ويتدربون على تنمية النزعة الجماعية في نفوسهم. ويمكث الأطفال ٥ ساعات يومياً في الروضة يتعلّمون طرق بذل الجهد عبر اللعب الذكي، وغالباً ما يحتوي الفصل على ٤٠ طفلاً لكل معلّمة، ويستهدف من وراء كثرة العدد تعميق الحس الجماعي لدى الأطفال؛ إلا إنه يتم تقسيم الأربعين طفلاً إلى مجموعات،[2] وكل مجموعة تتكوّن من ١٠ أطفال، يتم انتقاؤهم

(1) Lee, *Social Change and Educational Problems in Japan, Singapore and Hong Kong*, op. cit., p. 60-64.

(2) Duke, *The Japenese School*, *Lessons for Industrial America:* op. cit., p. 26.

بحسب رغبة الأطفال، ليكون التعايش بينهم ذا فائدة، وينمّي الذكاء العاطفي، ولا علاقة لهذا التقسم بالاختلافات بين الأطفال في المهارات اليديوية والقدرات العقلية.

أما المعلّمة فيشترط فيها أن تكون حاصلة على دراسات عليا أو مؤهلات عالية، وأن تكون متشبّعة بقيم المجتمع، ووفية لتراث الأسلاف. وإنّ تعامل المعلّمة مع أطفال المجموعات يكون بمنطق الجماعة وليس بمنطق الفرد؛ فالجوائز والمكافآت وتوزيع عبارات التشجيع تُمنح للجماعة النشيطة وليس للفرد الماهر وحسب، ولكن المعلّمة تنتبه إلى قدرات الفرد الذكي وتعمل على تنميتها في إطار جماعي، وتروم من ذلك زيادة المنافسة الجماعية، فالأعمال والتدريبات تكون جماعية، وعندما تعطي المعلّمة ملاحظات وتوزع أوامر تكون هي الأخرى جماعية.

والرسومات، أيضاً، في الروضة تكون جماعية، بحيث تتفق المجموعة على تقسيم الشيء المرسوم فيما بينها، وكل واحد يمرر قلمه أو ريشته على الجزء المخصّص له، وبذلك يكون الرسم جماعياً. كما يتم العمل الجماعي في سرد حكايات، وإن الأسئلة التي تطرحها المعلّمة على المجموعة تكون الإجابة عنها جماعية، وذلك بالتشاور فيما بينهم.

يتعلّم هؤلاء الأطفال أسلوب التعاون بطرق الحاجة إلى الشيء؛ فمثلاً في حصة الرسم تتعمد المعلّمة إحضار أقلام رسم أقل من عدد المجموعة، فيضطر الأطفال إلى تبادل الأقلام فيما بينهم، فيحدث التفاعل والتعاون بشكل حميمي. كما تُحضر المعلّمة لعباً قليلة، فيضطر فيها الأطفال إلى التبادل فيما بينهم، وذلك لتنمية روح الإيثار وتعزيز قيم التعاون.

كما يتعلّم الأطفال في الروضة أسلوب احترام الآخرين وعدم أذيتهم، فيعمل الطفل ما بوسعه حتى لا يلطخ ثياب الآخرين أثناء الرسم بالماء. فالنزعة الفردية لدى الأطفال تنمو داخل الجماعة، فلا تنسج هذه الشخصية الفردية عملاً أو تبدي حركة إلا وتكون روح الجماعة حاضرة في دائرة اهتمامها ومقاصدها.

كذلك تعلّم المعلّمة الأطفال كيف يتحملون المسؤولية من خلال إدارة الصف واحترام وقت توزيع الشاي وموعد مغادرة الروضة، بحيث يكون الأطفال على استعداد لتجميع

مستلزماتهم الدراسية، وبذلك لا يضيّعون وقتهم أو وقت معلّمتهم. ويتعلّم الأطفال، أيضاً، مسؤولية اتخاذ القرار الجماعي، وتنظيف حجراتهم، ومسؤولية قراءة قطعة من حكاية قبل مغادرة الروضة.

٢- المرحلة الابتدائية:

تبدأ الدراسة في المرحلة الابتدائية غالباً في سن السادسة، ونسبة الالتحاق بها تتجاوز ٩٩ بالمئة؛ وهي مرحلة إلزامية ومجانية تستغرق (٦) سنوات لا يخضع فيها التلاميذ لنظام الرسوب؛ وإنما تتخللها اختبارات دورية يكون الهدف من ورائها امتحان قدرات التلميذ. ويتلقى الأطفال في هذه المرحلة العمرية ما يساعد على تنمية قدراتهم الجسمية والعقلية، ويعمق فيهم روح التعاون، ويكون ذلك عبْر المواد الأساسية التي يتم تدريسها لهؤلاء التلاميذ، ومعظمها له علاقة بالحياة اليومية مثل اللغة اليابانية.

وما يزيد من ترسيخ قيم الحياة في ذهن التلاميذ أن معلّماً واحداً هو من يقوم بتدريس جميع المواد. فكل "أسبوع من أصل ٣٢ فترة دراسية، يكون التدريس على النحو الآتي: ٣ فترات للغة اليابانية، و٥ للرياضيات، و٣ لكل من العلوم والدراسات الاجتماعية والتربية البدنية، وفترتان للموسيقى والاقتصاد المنزلي، وفترة واحدة للتربية الأخلاقية، والفترات الأخرى تتوزع على اجتماع الصف وأنشطة النادي ونشاطات أخرى،"[1] هي أقرب إلى الأنشطة اللاصفية، مثل: قراءة القصص والشعر، وعروض الأطفال والمشاهدة ومقاطع الفيديو التثقيفية، والاستماع إلى التسجيلات الصوتية؛ إذ غدت هذه الوسائل نهجاً تعليمياً واسع الانتشار.

أما فلسفة الهدف من المرحلة الابتدائية، فتتمثّل فيما يأتي:

أ- غرس روح المسؤولية الفردية والتعاون الجماعي في مرحلة متقدمة من عمر التلاميذ، وذلك من طريق تدريس التربية الأخلاقية.

(1) Sato, *Inside Japanese Classrooms*, op. cit., p. 48.

ب- ربط التلاميذ بمحيطهم العام، وتنمية قدراتهم على التفكير في قضايا بيئتهم من طريق التفاني في العمل.

ت- تركيز انتباه التلاميذ على اللغة اليابانية، وعدم إشغالهم في هذه المرحلة المبكرة من عمرهم بلغات أخرى؛ وهو ما يؤدي بالتلاميذ إلى إتقان لغتهم القومية واكتساب مهاراتها الأربع.

ث- تنمية حب الأسرة والتعاون معها بالتدريس المبكر لمادة التدريب والاقتصاد المنزلي.

ج- تنمية مهارة التلاميذ في استخدام عقولهم في العمليات المعقدة مثل الحساب.

ح- تدريبهم على التعامل مع الكوارث الطبيعية مثل الزلازل.

وقد بدت الحياة البيئية في المناهج اليابانية ذات نبرة قوية تتمحور حول الطفل؛ إذ تركز على جعل الأطفال يتعلّمون من خلال أنشطة وخبرات محددة في حياتهم، كما بدا الحرص قائماً على التربية الأخلاقية؛ لتنمية حب الوطن. وإن مراجعة المجلس المؤقت لإصلاح التعليم عام ١٩٩١م ركزت على ثلاثية الاهتمام والإرادة والموقف بوصفها منظوراً أساسياً للتقييم، كما دعت إلى منظور القدرة الأكاديمية الجديدة التي تؤكد تعزيز الرغبة في التعلّم الطوعي، وقدرات التعامل بشكل مستقل مع التغييرات الاجتماعية، بدلاً من اكتساب المعرفة والمهارات.[1] وفي هذا ما يؤهّل التلاميذ على اكتساب الاستقلالية، وأسس التفكير النقدي والإبداعي قبل الانتقال إلى المدرسة الإعدادية.

٣- المرحلة الإعدادية أو الثانوية الدنيا:

هي استمرار للمرحلة الابتدائية، ولكن بمعدل ٣٥ ساعة تدريس أسبوعياً، وهي مرحلة إلزامية ومجانية تستغرق ثلاث سنوات لا تخضع لنظام الرسوب، وإنما تتخللها اختبارات دورية تمتحن مواهب التلميذ. ويطلق على هذه المرحلة الإعدادية اسم الثانوية

---

(1) Nishioka,*" Historical Overview of Curriculum Organisation",* op. cit., p. 21.

الدنيا، التي يتلقىٰ فيها التلاميذ مواد أساسية، يكون للغة القومية الحصة الكبرىٰ من ساعات التدريس، فضلاً علىٰ النشاطات التعليمية والترفيهية التي عادة ما تتم خارج المدرسة، ويكون الهدف من ورائها مشاهدة التلاميذ لمدن اليابان وآثارها ومعابدها ومتاحفها؛ وهو ما يعزز من حب الوطن لدىٰ التلاميذ في سن مبكرة.

وفلسفة الهدف من المرحلة الإعدادية، ما يأتي:

أ- تنمية القيم والمهارات التي اكتسبها التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وذلك في ظل استمرارية المواد الدراسية التي تلقوها في المرحلة الابتدائية، مثل: اللغة اليابانية، والتربية الأخلاقية، والتاريخ، والجغرافيا، والتدريب المنزلي، والحساب.

ب- تنمية روح التفاني في العمل، بتدريس التلاميذ مواد عملية مثل الفنون الصناعية. ومن ثم، تدريب التلاميذ علىٰ اختيار الوظائف المستقبلية.

ت- تعليم التلاميذ مبادئ احترام المجتمع والدولة، وترسيخ دورهما الإنمائي في أذهانهم.

٤- المرحلة الثانوية أو الثانوية العليا:

تصل الدراسة في المرحلة الثانوية العليا إلىٰ ثلاث سنوات، وهي مرحلة غير إلزامية وغير مجانية، والانتساب إليها يكون بإجراء امتحان القبول. والذين تخرجوا في المدرسة الثانوية العليا في مارس ٢٠٢١م التحق ٧٥,٥ بالمئة منهم بالجامعة أو الكلية الإعدادية وما إلىٰ ذلك.[1] وتتوزّع الثانوية العليا علىٰ مدارس ثانوية عليا تتبع نظام الدوام الكلي، ومدارس ثانوية عليا تتبع نظام الدوام الجزئي، ونظام ثانوية عليا يتم التدريس فيها بالمراسلة، ويكون للتلفزيون التعليمي دور كبير في نجاح التلاميذ.

وهناك، أيضاً، ما يسمىٰ بالكليات التكنولوجية، وهي أعلىٰ مراحل الثانوية العليا. وللغة اليابانية والمواد المهنية والتقنية حصة الأسد في ساعات التدريس؛ إذْ يتراوح التدريس

(1) Statistics Bureau of Japan, Statistical Handbook of Japan, 2022.

في الثانوية العليا بين ٣٠ و٣٣ ساعة أسبوعياً. وقد توسّعت المدارس الثانوية بسبب النمو الاقتصادي الياباني والزيادة في متوسط دخل الأسرة. كما ارتفع معدل الالتحاق بالمدارس الثانوية من ٥٠ إلى ٦٠ بالمئة بين عامي ١٩٥٠ و١٩٦٠م، وبحلول عام ١٩٧٠م كان معدل نسبة الالتحاق ٨٠ بالمئة، وبحلول عام ١٩٧٥م كانت ٩٠ بالمئة، وابتداء من عام ٢٠١٥م كان المعدل ٩٨,٥ بالمئة، وفي عام ٢٠١٥م كانت نسبة الانتساب إلى مدارس التدريب الخاص ٧٩,٨ بالمئة.[1] أما فلسفة الهدف من مرحلة الثانوية العليا، فهي على النحو الآتي:

أ- تنمية القدرات التقنية لدى التلاميذ.

ب- إعداد التلاميذ للتكيّف مع مطالب المجتمع والدولة.

ت- تصميم شخصية متعلّمة ومؤهلة للخدمة العامة.

٥- المرحلة الجامعية:

مدة الدراسة في الجامعة تكون بين أربع وست سنوات، ويتم الانتساب إلى الجامعة بإجراء امتحانات معقدة وذكية، تتطلب من المقبل عليها الاتصاف بمهارات عالية. وتستهدف المرحلة الجامعية تطوير قدرات الطلاب الأدبية والمهنية والتقنية، وإعدادهم لوظائف في أجهزة الدولة والشركات الكبيرة والبنوك، ويكون ذلك عبر التكوين الدقيق في تخصصات دقيقة تشغل اهتمامات الدولة والمجتمع والمؤسسات. وهناك فرص أخرى لالتحاق الطلاب الأجانب بالجامعات اليابانية؛ فابتداء من ١ ماي ٢٠٢٠م، تم تسجيل ما مجموعه ١٣٥,٧١٠ طالباً أجنبياً في الكليات والجامعات والمدارس العليا اليابانية. من إجمالي الطلاب الأجانب: ٩٢,١ بالمئة من آسيا بما في ذلك ٧٥٦٢٠ طالباً من الصين، و١٣٤٠٩ من فيتنام، و١٢٠٩٣ من كوريا الجنوبية[2]. وهذه الجامعات متخصصة في تعليم المهارات المهنية والعملية؛ مما يجعل الإقبال عليها في زيادة تتوسل بها الريادة.

---

(1) Yamasaki, *Teachers and Teacher Education in Japan*, op. cit., p. 28.

(2) Statistics Bureau of Japan, Statistical Handbook of Japan, 2022.

نلاحظ في الجدول رقم (٢) تنوعاً في المدارس على مختلف أنواعها، إلى جانب المراكز والكليات والجامعات؛ فالقطاع الخاص يؤدي دوراً مهمّاً في المنظومة التربوية، لا سيما في الثانويات العليا التي تتطلع السوق إلى استقطاب المتخرجين فيها بعد إتمام دراستهم الجامعية؛ فنلفي المدرسة الثانوية في مارس ٢٠٢١م والشعبة العليا من خريجي المدارس الثانوية ذهب ٥٧,٥ بالمئة منها مباشرة لدخول الجامعة والكلية الإعدادية وغير ذلك. والذين التحقوا بالجامعة أو الكلية الإعدادية في عام ٢٠٢١م كانت نسبتهم ٥٨,٩ بالمئة؛ فالخريجون: ٥٩,٠ بالمئة من الذكور، و٥٨,٨ بالمئة من الإناث.[1] وهذا ما يخلق التناغم العلمي والعملي بين السوق وخرجي الجامعات. كما نلاحظ أن زيادة الالتحاق بالجامعات ومدارس التعليم الإجباري زادت مقارنة في عام ٢٠١٩م.

الجدول رقم (٢)

المؤسسات التعليمية في اليابان (ابتداء من ١ ماي ٢٠٢١م)

نوع المؤسسة	مدارس				معلّمون بالدوام الكلي (١,٠٠٠)	الطلاب (١,٠٠٠)	
	المجموع	وطنية	عامة	خاصة		ذكور	إناث
رياض الأطفال	٩,٤١٨	٤٩	٣,١٠٣	٦,٢٦٦	٩٠	٥١٠	٤٩٩
مراكز متكاملة للتعليم المبكر ورعاية الطفولة	٦,٢٦٩	–	٨٦٢	٥,٤٠٧	١٢٩	٤٠٨	٣٨٩
المدارس الابتدائية	١٩,٣٣٦	٦٧	١٩,٠٢٨	٢٤١	٤٢٣	٣,١٨٤	٣,٠٤٠
المدارس الإعدادية	١٠,٠٧٦	٦٨	٩,٢٣٠	٧٧٨	٢٤٨	١,٦٥٢	١,٥٧٨
مدارس التعليم الإجباري	١٥١	٥	١٤٥	١	٥	٣٠	٢٨
مدارس الثانوية الدنيا	٤,٨٥٦	١٥	٣,٥٢١	١,٣٢٠	٢٢٧	١,٥٢١	١,٤٨٨
مدارس الثانوية العليا	٥٦	٤	٣٤	١٨	٣	١٦	١٧

يتبع ←

(1) Statistical Handbook of Japan 2022, p. 174.

مدارس الاحتياجات الخاصة*	١,١٦٠	٤٥	١,١٠٠	١٥	٨٦	٩٦	٥٠
كليات التقنية	٥٧	٥١	٣	٣	٤	٤٥	١٢
كليات المجتمع ما بعد الثانوية	٣١٥	–	١٤	٣٠١	٧	١٣	٩٠
الجامعات	٨٠٣	٨٦	٩٨	٦١٩	١٩٠	١,٦٢١	١,٢٩٧
المدارس العليا	٦٥٢	٨٦	٨٦	٤٨٠	١٠٧	١٧٣	٨٤
كليات التدريب المتخصصة	٣,٠٨٣	٨	١٨٦	٢,٨٨٩	٤١	٢٩٢	٣٧٠
مدارس متنوعة	١,٠٦٩	–	٥	١,٠٤٦	٩	٥٥	٤٨

* مدارس للأطفال المعاقين عقلياً أو جسدياً، بما في ذلك رياض الأطفال والمدارس الثانوية الدنيا.

المصدر:

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, *Statistical Handbook of Japan*, Tokyo: Ministry of Internal Affairs and Communications, 2022, P. 174.

رابعاً: المناهج التربوية في اليابان

تتم مراجعة المنهج الوطني-الذي يشكل قوة لنظام التعليم في اليابان- كل ١٠ سنوات؛ إذ تشرع وزارة التعليم اليابانية في تصميمه بالتعاون مع المجلس المركزي للتعليم، وتشارك في وضعه نخبة من أساتذة الجامعات وإطارات عليا في الوزارة، وهو منهج إرشادي وتوجيهي يركّز على الموضوعات الأساسية واستكشاف مفاهيمها العميقة، ثم تعمل المجالس التعليمية للمحافظات على إكماله وإغنائه، وذلك بالتركيز على المفاهيم الأساسية وضمان حيادية النصوص؛ وهو ما يقلّل من المحتوى التعليمي المضغوط في الكتب الدراسية إلى أقل من ١٠٠ صفحة حسب المعلومات التحديثية لوزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا.

وما يميز المناهج التربوية اليابانية من غيرها ويزيدها فاعلية هو أنها مجتمعية ومقاصدية؛ فهي تروم تحقيق أهداف الدولة في مجالات التنمية والنهضة، وتراعي الجوانب الثقافية والاجتماعية للشخصية اليابانية. كما خبر واضع هذه المناهج الخلفيةَ التاريخية للشخصية اليابانية للمتعلّمين، فبإمكانه أن يرسم حاضرها ويتنبأ بمستقبلها؛ ولهذا، تتعامل هذه المناهج مع المعارف الأجنبية بدافع التحصيل العلمي والمعرفي الذي يفضي إلى التجاوز، وبناء الشخصية على أسس سليمة ومستقلة.

ومن هذا المنطلق، فإن المناهج التربوية اليابانية صُممت بطريقة تعين على تكوين التلميذ في فترة مبكرة؛ إذْ نلفي التحصيل العلمي والمعرفي لتلميذ الثانوية العليا -الذي درس ٩ سنوات من غير إجراء امتحانات القبول- يفوق التحصيل العلمي والمعرفي لطالب غربي في بدايته الجامعية، ويعود هذا التفوق إلى الجهد الذي تبذله وزارة التعليم في تفصيل المواد الدراسية، وتحديد عدد الساعات.

وهناك منهج ياباني موحّد يشرف عليه مجلس المناهج التابع لوزارة التعليم، أما المدارس فتتبع هذا المنهج وتبدع فيه، وهذا المنهج قابل للتغيير والتبديل كل ٥ أو ١٠ سنوات، وبما يواكب التطوارات الجديدة التي تحصل في المجتمع التربوي الياباني، وحرصاً على تحويل آراء الخبراء التربويين والمعلّمين وأولياء الأمور إلى واقع عملي.

ولهذا، فإنه في عام ٢٠١٥م أثيرت استفسارات حول معايير المناهج في التعليم الابتدائي والثانوي، فكانت كما يأتي:

١- كيف تتصور منهجاً تتعلّم فيه أهداف التعليم ومحتواه، وطرق التدريس، وتقييم التعلّم، التي ينظر إليها على أنها واحدة؟

٢- ما أنواع المراجعات الضرورية للموضوعات والدورات، بناءً على الكفايات والصفات المطلوب تعزيزها؟

٣- ما التدبير الضروري لتحسين إدارة المناهج والتعلّم/ التدريس وطرق وأساليب التقييم في كل مدرسة؟

تم إثارة هذه التساؤلات في ظل الصفات والكفايات التي يتعيّن تعزيزها في ظل مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل: العولمة، والتحولات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتقدم السريع وتنمية الموارد البشرية.[١] ونلفي في هذه الأسئلة المفتوحة حول المنهج التربوي ما يوحي بأخذ القرارات والإجابات على مستوى جماعي، يجعل المجتمع التربوي وليس إدارة المدرسة وحسب على اطلاع ومعرفة بما يحصل من مناقشات في قمة الهرم التربوي.

وتُشرف وزارة الخدمة الاجتماعية على دور الحضانة، أما وزارة التعليم فتقوم بوضع المنهج والمقررات الدراسية، بحيث تشبع حاجات الأطفال في مجالات:[٢] اللغة، والفن، والموسيقى، والصحّة، والأخلاق، والمجتمع. أما مناهج المرحلة الابتدائية[٣] فتشمل اللغة القومية، والتربية الأخلاقية، والمواد الاجتماعية، والتدبير المنزلي، والحساب، والتربية البدنية، والموسيقى. وتشمل مناهج المرحلة الإعدادية اللغة القومية، والتربية الأخلاقية، والمواد الاجتماعية، والاقتصاد المنزلي، والحساب، والتربية البدنية، والفنون الصناعية، والمواد المهنية، واللغات الأجنبية، ومواد اختيارية أخرى. بينما مناهج الثانوية العليا فهي امتداد لمناهج المرحلة الإعدادية، وتكون فيها أغلب المواد اختيارية بحيث تنسجم مع قدرات التلاميذ وميولهم الإبداعية، تنضاف إليها العلوم الدقيقة، والهندسة، والمواد التجارية والزراعية، والإنتاج الحيواني وصيد الأسماك، والمواد التقنية، وفن العمارة.

هناك إيمان لدى وزارة التعليم اليابانية[٤] بأن الكتب المدرسية تقوم بدور كبير لضمان تكافؤ الفرص للحصول على التعليم، والحفاظ على التعليم الوطني وتحسين معاييره؛ إذ أدخلت اليابان نظام ترخيص الكتب المدرسية التي يضطلع بكتابتها وتحريرها ناشرون متخصصون مصرح لهم وفقاً لمعايير المناهج الوطنية، ثم تقرر مجالس التعليم نوع الكتب الدراسية المعتمدة.

---

(1) ," Historical Overview of Curriculum Organisation", op. cit., p. 24.

(2) Lee, *Social Change and Educational Problems in Japan, Singapore and Hong Kong,* op. cit., p. 65.

(3) Sato, Inside *Japanese Classrooms*, op. cit., p. 195-196.

(4) Overview of Ministry of Education, Culture, Sport and Technology- Japan, Issued March 2021.

أ- خصائص المنهج في المدارس الابتدائية اليابانية:

نلفي في المدارس الابتدائية وجود عناية بالتلاميذ من حيث التنشئة والتكوين والتوجيه، وهذه الخصائص هي:[1]

- في اليوم الثاني من بداية عملية التعلّم، يتم تدريب تلميذ الصف الأول على الأداء أمام الحضور.
- يقدم الأطفال شروحات بسيطة إبّان إجاباتهم الشفهية.
- من المهم التحدث بثقة ووضوح وصوت عال، لمواجهة مواقف الحياة المختلفة.
- وإذْ لا يتم تشجيعهم بشكل كاف على تطوير آراء مستقلة، والتعبير عن آرائهم الخاصة وخلق رأي قوي؛ فإنهم يشجعونهم على التحدث بإيجاز بدلاً من قول أي شيء لتجنّب إحراج محتمل.
- تطوير قدرتهم على التحفيز عبر الاعتماد على الذات.
- تكوين شخصية متطورة بانسجام، ومواطنين مستقلين يتمتعون بصحّة جيدة.
- تربيتهم على أن يكونوا بناة الدولة وجزءاً من المجتمع المسالم، بحيث يحترمون القانون والعدالة.

ب- ميزات العملية التعليمية في المدارس الابتدائية اليابانية:

وإذْ يضمن المنهج الدراسي ثلاثة أنواع من الأنشطة والتدريب الإلزامي كالتخصصات الأكاديمية، والتربية الأخلاقية، والأنشطة اللامنهجية؛ فإن ميزات العملية الدراسية في المدارس الابتداية اليابانية، هي:[2]

---

(1) Gusarova, Anastasiia. "Performance and Morality as main goals of elementary schools in Japan", *Social and Behavioral Sciences*, Vol 182, 2015, p. 493.

(2) Ibid., p. 494.

- تكوين القدرة على الكلام ابتداء من السنة الأولى من الدراسة.
- وجود فصل منفصل حول الاعتماد على الذات في المناهج الدراسية.
- وجود فصل دراسي عن الأخلاق في مناهج التعليم.
- تم تشكيل الموقف الجاد من عملية التعلّم من قبل اليابانيين لعدة قرون، وهو شرط أساسي لمعدلات عالية لليابان في مجال التعليم.

أما المنهج الجديد الذي يتم تنفيذه في الفترة (٢٠٢٠-٢٠٢٢م) فيركز على استخدام استراتيجيات التعلّم النشط للتطوير، وتتمحور قدرات التلاميذ حول ثلاث ركائز:[١]

- الدافع للتعلّم، وتطبيق التعلّم في الحياة.
- اكتساب المعرفة، والمهارات الفنية.
- مهارات التفكير وإصدار الأحكام، والتعبير عن الذات.

خامساً: ميزات التربية المركَّبة في اليابان

حققت التربية اليابانية المركَّبة المعاصرة إنجازات إنمائية، كونها تميزت باستمراريتها وعالميتها، وهذا يرجع إلى أصالتها وجودة خطابها وعمق فاعليتها. وقد تضافرت عوامل أسهمت في تميّزها عن أغلب النماذج التربوية العريقة في العالم، وتمثّلت المزايا الأساسية للتعليم العام الياباني "في النزعة الجماعية، وإضفاء الطابع الاجتماعي، وبذل الجهد، ورفع المستوى المتوسط، وبلوغ كل الطلاب مستوى متجانساً عالياً، وتحقيق الإنجاز في الحياة اللاحقة؛ استناداً إلى النجاح في الامتحانات وغرس عادة التعلّم. وهذا النظام ينقل المعرفة ويدعم المهارات؛ وربما كان الأهم من ذلك أنه يعلّم القيم الجوهرية الباقية، ويشكل المواقف والرؤى وأهداف الإنجاز وأنماط السلوك."[٢] وأهم هذه الميزات ما يأتي:

---

(1) OECD, "Education Policy in Japan: Building Bridges Towards 2030", OECD, 2018, p. 1.

(٢) خان، **دروس من اليابان للشرق الأوسط**، مرجع سابق، ص٥٩.

١- أصالة النظام التربوي:

يتميز النظام التربوي بأصالته، فهو ما يزال وفياً للقيم التاريخية؛ إذْ تعدّ اللغة اليابانية وتعاليم بوذا وقوانين كونفوشيوس، من الأسس المنغرسة في أرضية الشخصية اليابانية المتعلّمة. كما تعود أصالة النظام التربوي إلىٰ مرونته في قيادة المجتمع الياباني والحفاظ علىٰ النزعة الجماعية الموحدة؛ إذ تجلت أصالته بعمق في فاعليته. وقد تلمسنا هذه المقدرة العالية في عالمية الأنموذج الإنمائي الياباني الذي تخلّق في رحم التربية المركَّبة التي توائم بين التحصيل المعرفي والجهد علىٰ إبداع المعرفة، فأصالة النظام التربوي لا تقف عائقاً أمام تحقيق إنجازات تستفيد منها الإنسانية؛ وهو ما يجعل أصالة النظام التربوي تحجز مكانها في بيت الإرث الإنساني، الذي يعدّ ملكاً مباحاً ومتاحاً للبشرية.

٢- جودة الخطاب التربوي:

تشكل الأخلاق الكونفوشيوسية بنية الخطاب التربوي في اليابان؛ نظراً إلىٰ أن الشخصية اليابانية المتعلّمة مشهودٌ لها عالمياً بالانضباط والاستقامة والولاء، فالخطاب التربوي الياباني مزدان بشخصية متعلّمة مركَّبة من القوة، والنفع، والمساواة، والخير، والتأني، والإقبال، والإنفاق، والتفاهم، والعلم، والعدالة، والرضا، والنجاح، والاطمئنان، والحكمة. وهذا؛ لأنه أثناء وضع استراتيجية تجويد الخطاب التربوي الياباني، تم تغليب الفاعل الأخلاقي علىٰ بقية الأفعال الأخرىٰ؛ إذ ناقشنا في الفصل الثالث كيف يشدد كونفوشيوس علىٰ القول: إن فعل الصواب يعتمد علىٰ كونه أخلاقياً؛ فالتربية الخلقية تقف علىٰ رأس جودة الخطاب التربوي الياباني، تليها التربية المهنية التي لا تُحسّن من جودة الخطاب التربوي وحسب، وإنما تزفه إلىٰ العالمية.

وقد أسهمت جودة الخطاب التربوي المركَّب من التربية الخلقية، والتربية المهنية في تصميم شخصية متعلّمة مستديمة؛ ويبدو أنّ ما يعكس جودة الخطاب التربوي في اليابان هو القلق الذي يبديه تلاميذ اليابان من نوعية الامتحانات الوطنية، وطريقة التفكير في تجاوز هذا القلق؛ فلا يجدون إلا الكدح المتواصل، والتفاني في المذاكرة طريقاً إلىٰ التربع علىٰ عرش هذه

الجودة التربوية. فبعد أن ينجح التلاميذ ويتخطون عقبة الامتحانات، يتأكد لديهم الشعور بأن ما اكتسبوه طيلة تسع سنوات أو أكثر لم يكن عبثاً معرفياً، وإنما هو معرفة متماسكة، تخلّقت في رحم جودة الخطاب التربوي، وأن طريق الجودة هو الطريق إلى المستقبل. وقد أسهم اليابانيون في صناعة مستقبل الإنسانية في جوانبه المضيئة، بفضل جودة خطابهم التربوي الذي أفرز شخصية متعلّمة واثقة من قدراتها.

وبفضل جودة الخطاب التربوي التي يتخذها التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم معياراً للترتيب العالمي بنسبة ١٠ بالمئة، حصلت جامعات اليابان العريقة على ترتيب أفضل مائة جامعة في العالم، مثل: جامعة طوكيو التي تراوحت مرتبتها بين ١٤ و١٩ من ٢٠٠٣م إلى ٢٠٠٨م؛ وجامعة كيوتو التي تراوحت مرتبتها بين ٢٣ و٣٠ من ٢٠٠٣م إلى ٢٠٠٨م وجامعة ناجويا، وجامعة أوساكا، وجامعة توهوكو، ومعهد طوكيو للتكنولوجيا.

٣- سلطة اللغة والوعي بأهمية اللغات الأخرى المبدعة والمبتكرة:

اليابان بلدة مفصولة عن العالم جغرافياً، ولغتها معزولة عن اللغات الأخرى الأكثر انتشاراً في العالم، وعلى الرغم من هذه المضايق الجغرافية واللغوية أثبتت اللغة اليابانية للعالم بأنها لغة مرنة ومبدعة ومبتكرة؛ لأنَّ اللغة اليابانية هي لغة تدريس المواد العلمية والاجتماعية في اليابان، وحاضرة في جميع المراحل التعليمية، وتمتلك سلطة إدارية لا تزاحمها لغات أخرى مهما علت قيمتها العلمية؛ ولهذا، نلفي من يقيم في اليابان لفترة طويلة يضطر إلى تعلّم أساسيات اللغة اليابانية، سواء أكانوا سفراء أم أساتذة أم رجال أعمال، فالمكانة السياسية والعلمية والاقتصادية لهؤلاء الشخصيات، لا تشفع لهم أمام سلطة اللغة القومية على الشخصية المتعلّمة. فقد أبدعت هذه اللغة في فترة العزلة وتماهت مع اللغات الأخرى المبدعة في فترة الانفتاح، ولولا صعوبة تعلّم الأجانب أساسيات اللغة اليابانية لكانت الأكثر انتشاراً في العالم.

ويعود تفوق اليابانيين على العالم في الأمور التكنولوجية إلى أنهم يبتكرون بلغتهم، فيحتفظون بابتكارهم لأنفسهم لمدة طويلة؛ نظراً إلى أن معظم الباحثين والمبتكرين في العالم

يجهلون اللغة اليابانية؛ مما يفوت عليهم فرص الاستفادة من هذه الابتكارات والإضافة عليها، وعندما تترجم ابتكارات اليابانيين؛ ليستفيد منها العالم تكون اليابان قد ابتكرت شيئاً آخر جديداً.

إن فائدة التدريس باللغة اليابانية؛ هي تكوين شخصية يابانية متعلّمة، ووفية للوطن والإمبراطور والمجتمع والقيم والتراث والأسلاف، أما فائدة الإبداع والابتكار باللغة اليابانية فهي لتعميم فائدتها على المجتمع الذي لا تقرأ غالبيته ولا تفهم إلا باللغة اليابانية، إضافة إلى الحفاظ على المادة المبتَكرة لفترة طويلة لا سيما في ظل أهمية المعلومات وقيمتها الفنية والتقنية. وعلى الرغم من ذلك، فإن الشخصية اليابانية المتعلّمة متعطشة للمعارف كونها واعية باللغات المبدعة؛ ولهذا، نلفي غالبية المثقفين اليابانيين يتقنون الكتابة والقراءة باللغة الإنجليزية، ولكن قد لا يحسنون المحادثة بها بسبب المشكلة اللسانية التي يعانون منها في تعلّم اللغات الأجنبية، فاليابانيون تعلّموا اللغات لنقل المعارف والعلوم، ولكن روحهم ظلت يابانية.

٤- النسق الثلاثي: المعلّم والتلميذ والأسرة:

فرضت المعادلة الكونفوشيوسية إدخال عنصر الأسرة في العملية التربوية، بوصفها عنصراً معلوماً يطمئن إليه الابن الدارس أكثر مما يطمئن إلى العنصر المجهول (المدرّس). ووفقاً لهذا الابتكار الأصيل يكون الحضور الفعلي للأسرة في المنظومة التربوية قد حوّل فاعلية المدرسة إلى أسرة أصيلة. فإذا كان هدف المدرِّس توصيل المعلومات للدارس؛ فإن هدف الأسرة هو تأهيل الابن الدارس؛ لاكتساب هذه المعلومات وتحويلها من معلومة علمية إلى قيمة عملية، يتعذّر نسيانها على المدى الطويل. فالمدرسة تُنجِز المعرفة، والأسرة تحفّز الابن إلى العمل بهذه المعرفة بعد أن تضفي عليها طابعاً اجتماعياً؛ وهو ما يدفع بالابن إلى تمثّلها في الأسرة والشارع ومع الجيران والمجتمع والدولة والعالم الخارجي.

إذًا، دور الأسرة دور تحفيزي يحوّل المعلومة والمعرفة إلى قيم لدى الابن الدارس؛ بعد أن تُجمِع الأسرة على أصالة هذه القيم وفاعليتها، وهي تجتهد في تدريب الابن على ترجمة هذه

القيم من معادلة علمية إلىٰ معادلة عملية، من صفوة ونخبة إلىٰ جهد وقدرة. وهكذا لا يخرج الابن من البيت (الأسرة) إلا ليتقلّب في أحضان أسرة أخرىٰ (المدرسة)، يخرج من الأصالة إلىٰ الفاعلية، ولا يرجع إلا كما أتىٰ؛ فيكتسب الابن من هذا الذهاب والرواح قيماً أصيلة وفاعلة، ويسهم التليفزيون التعليمي في ترسيخها. ومن ثم، فأنىٰ لهذا الابن أن يأتيه الدخيل من القيم، وهو يعيش في عزلة أسرية تستهدف تأهيله وتدريبه وتأصيله قبل أن يكون قادراً علىٰ التعامل مع الجديد؟ وأنىٰ للجديد أن يغزوه وهو في مأمن من الدخيل؟ هذا، إضافة إلىٰ أن قيم الأصالة تحوّل آلياً كل ما هو جديد إلىٰ فعل فاعل.

وقد ظل دور المدرّس في التربية اليابانية المركَّبة يتمثل في تقديم المعرفة بكل أشكالها، من معلومات ومعارف وترجمة، مع التركيز علىٰ الجهد لتحفيز الدارس. أما الأسرة، فتعلّم الابن الدارس كيف يكون بمقدوره أن يتسلق سلّم المنظومة التربوية، ويحقق النجاح في حياته العملية، وذلك بالتركيز علىٰ أهمية الجانب النفعي والعملي للعلوم والمعرفة والثقافة، لا سيما أن التعليم في اليابان لا يعدّ الإنجاز شكلاً من أشكال الموهبة، وإنما يتخذ من الجهود والقدرات معياراً للنبوغ؛ وهل النبوغ في اليابان إلا الكدح وبذل الجهد؟ أوَ ليس تجاوز الامتحانات اليابانية القاسية يكون من طريق بذل الجهد أيضاً؟ فالجهد هو الذي يمنح المعرفة طابعاً عملياً. ويبدو أنّ هذه الخطوات التي يتعلّمها الابن الدارس من الأسرة، لا تنفعه في حياته العلمية وحسب؛ بل تفيده في حياته العملية أيضاً، وتسهم بفاعلية في ترسيخ القيم الأصيلة كلما اصطدمت مسيرة البلد الإنمائية بعناصر التغريب والتشويه.

ويروم التعليم في اليابان الحفاظ علىٰ الهوية والتقاليد والوطنية والتراث، فلم تكتف الأسرة اليابانية بالإسهام في إنجاح المنظومة التربوية، بل أسهمت إلىٰ جانب المدرّس والشخصية المتعلّمة في تنمية اليابان بشرياً واقتصادياً وتكنولوجياً؛ وهذه غاية ما يطمح إليه صناع القرار التربوي في اليابان، ويتطلع إليه المجتمع التربوي الياباني.

٥- التربية الأخلاقية وتنمية القيم:

وقفت القيم والأخلاق اليابانية ثابتة أفقياً في الوقت الذي زادت فيه التكنولوجيا من قفزتها العمودية، وذلك لربط التعليم بالمجتمع من وجهة، وتشبيك التعليم بالتنمية من وجهة أخرى. إن تنمية القيم في اليابان، وفي ظل موت القيم في كثير من البلدان المتقدمة، هو ما يشغل الخبراء والمهتمين بشؤون اليابان التربوية.

ويعتقد اليابانيون أنهم دون قيم لن تقوم لهم قائمة؛ لأن القيم الأخلاقية وضعت بلادهم على طريق البناء السليم بعد إقبالهم على تعاليم بوذا، وأنّ القيم جلبت لهم الاستقرار السياسي والاجتماعي في عصر توكوغاوا، الذي عُدّ وقتها انتصاراً عظيماً في تاريخهم؛ إذ لم يجدوا حرجاً في تحكيم قوانين كونفوشيوس فيما شجر بينهم. كما آنسوا من القيم الكونفوشيوسية رشداً وهم يجوبون غمار التغريب؛ فحولت المؤانسة الرشيدة وجهتم من التغريب -الذي كان مصيدة لكثير من الدول ذات القيم العريقة- إلى التحديث الذي عزّز من الثقة بأهمية التربية الأخلاقية؛ إذ ألفينا القيم المركَّبة أنقذتهم من إدارة احتلال أمريكي مدججة بقيم تغريبية إغرائية.

بادٍ أن اليابان وفيّة لتاريخها المشرق، وتالياً هي وفية للقيم التي حافظت على هذا التاريخ؛ ولأن هذه القيم متناغمة مع التربية، فلا بد أن تكون التربية الأخلاقية متربّعة على عرش المنظومة التربوية، في بلد يخوض معارك علمية مع أمم ماتت لديها القيم. وميزة التكنولوجيا في اليابان أنها من صنع إنسان، يتخذ من القيم والتربية الأخلاقية محراباً للإبداع والابتكار.

٦- التنسيق بين الجهد الجماعي والإبداع الفردي:

يشكّل تعاون الأفراد إحدى خصائص التربية اليابانية المركَّبة؛ لأن استثمار إمكانات الفرد يستدعي مجهوداً جماعياً؛ فالشخصية اليابانية عندما تبدع تضع قيم الجماعة نصب عينيها، فهي لا تبدع بمفردها ولا تبدع ما تفكر فيه وحسب، وإنما تبدع الشيء الذي بإمكان الجماعة أن تسهم في تحويله إلى قيم عملية، والشخصية اليابانية المبدعة هي شخصية عملية وواقعية، وما هو عملي وواقعي يقتضي التنسيق مع الجهد الجماعي، لترجمته إلى فعل وتنمية.

وتستمد الشخصية اليابانية المتعلّمة فكرة التوحد مع الجماعة أثناء التفكير والإبداع من حكمة كونفوشيوس: "إنك، في الحقيقة، لا تكون أبداً وحدك عندما تعمل، كل عمل تعمله يؤثر حتماً في شخص آخر".(١) فأهم ما تتميز به التربية اليابانية المركَّبة ذات النزعة الجماعية، هو تشجيع روح المبادرة الإبداعية لدى الأفراد، والدفع بها إلى التميز والتفوق، وتشجيعها أيضاً على التنسيق مع الجماعة؛ للاستفادة من جهدها في ترجمة أعمالها الخاصة إلى عمل جماعي تستفيد منه الدولة والمجتمع.

فالعمل الفردي في غياب التنسيق مع الجماعة قد لا يؤتي أكله في موطنه؛ لأن أنانية الفرد والبحث عن الشهرة، تدفعه إلى الاتجار بعمله واستفادة أمم أخرى منه. وهذا التنسيق والتركيب بين الإبداع الفردي والجهد الجماعي هو الذي يحفظ الابتكارات اليابانية من السرقة والانفلات.

ويكمن سر تربع اليابان على عرش التكنولوجيا عالمياً، في التنسيق المتشابك بين الإبداع الفردي الذي يتميز بمهارات عالية، والجهد الجماعي الذي حول هذه المهارات الفردية إلى مادة قابلة للتسويق المحلي والعالمي، فولاء الفرد الياباني للجماعة رهن بنظرة الجماعة لهذا الفرد. ومن ثم، فإن "الولاء للجماعة في المجتمع الياباني يستند إلى حدّ كبير إلى شعور الفرد بالمشاركة، وأنّ الرضا الذي يحصل للفرد نتيجة المشاركة في اتخاذ القرارات الجماعية هو الذي يمنح لهذا الولاء معنى."(٢) إنّ الأهداف التربوية التي يتم تحقيقها من خلال أنشطة المجموعة، يمكن النظر إليها من زاوية الخصائص الآتية:(٣)

أ- جميع اليابانيين يجعلون من أهداف النشاط هدفاً واحداً، ويكون لديهم فهم مشترك للأهداف.

---

(١) سميث، **أديان العالم**، مرجع سابق، ص٢٧١.

(2) Duke, *The Japenese School*, *Lessons for Industrial America:* op. cit., p. 193.

(3) Tsuneyoshi, Ryoko. *The Japanese Model of schooling*, London: RoutledgeFalmer, 2001, p. 27.

ب- يتعاون الكل على التفكير في الوسائل والسبل التي يمكن بها تحقيق الأهداف.

ت- كل شخص يسهم بدوره، بحيث يكون لدى جميعهم فهم مشترك لهذه الأدوار.

ث- احترام الحاجات النفسية للفرد، وعلى جميعهم أن يرتبطوا معها نفسياً.

ج- الشعور والوعي بالوحدة والانتماء لدى المجموعة.

ح- توافر أجواء التفاوض الحر في المجموعة.

٧- الإبداع والابتكار بالاعتماد على الذات:

وإذْ يتوافر فصل منفصل حول الاعتماد على الذات في المناهج الدراسية؛ فإن ذلك يعني أن الشخصية اليابانية المتعلّمة، تخرّجت في مدارس تربوية تحرّض على الاعتماد على الذات، وتعدّه أساس تكامل الشخصية المتعلّمة. كما أن فعل الاعتماد على الذات يأتي بعد أن تستقل الشخصية المتعلّمة عن غيرها بالمعرفة والجهد والإبداع؛ لأن الاعتماد على الذات يصبح مستحيلاً في ظل الاعتماد الإبداعي على الآخرين، وقد ألفينا الشخصية اليابانية المتعلّمة حققت إنجازات استفاد منها الآخرون، ووقفوا أمامها مشدوهين.

يعدّ الاعتماد على الذات أسلوباً تربوياً يابانياً مبكراً؛ نظراً إلى طبيعة التربية المركَّبة من المعرفة القيمية والجهد، لا سيما أنه في المدارس اليابانية "لم ينظر أحد للفروق في السلوك والإنجاز على أنها فروق في الموهبة، وإنما هي فروق في بذل الجهد."[١] إن صاحب الجهد لا يطلب مساعدة من غيره؛ يقول المهاتما غاندي: "يعني الاعتماد على النفس أن تكون قادراً على الوقوف على قدميك بدون مساعدة الآخرين، هذا لا يعني عدم الاهتمام بمساعدة الآخرين أو رفضها، بل أن تكون في سلام مع نفسك، أن تستحق احترامك لذاتك عندما لا تأتيك مساعدة من الآخرين."[٢] وما لا يعتوره الشك أن الشخصية اليابانية المتعلّمة تدربت في مراحلها التربوية على تغيير مسار التحصيل المعرفي في اتجاه إبداع هذه المعرفة عبْر بذل

---

(١) خان، **دروس من اليابان للشرق الأوسط**، مرجع سابق، ص٦٠.

(٢) سيبرت، ساموئيل. **قوة الاعتزاز بالنفس**، ترجمة: مكتبة جرير، نيويورك: مكتبة جرير، ط١، ١٩٩٩م، ص١٠٣.

الجهد، لتحقيق التنمية القومية؛ فسياسة الاعتماد على الذات في الابتكار والإبداع، هي وليدة استراتيجية تربوية واضحة في فلسفتها وأهدافها وغاياتها.

سادساً: نظام التقويم والامتحانات في اليابان

ما يكاد يميز المرحلة الابتدائية والإعدادية في اليابان من غيرها في العالم، هو أنها لا تخضع لنظام الرسوب؛ فكل التلاميذ يتجاوزون هذه المرحلة نتيجة تحصيلهم العلمي؛ إذ لا يشغل التلميذ نفسه بالخوف من الرسوب، وإنما يكون التحصيل العلمي والمعرفي شغله الشاغل في مرحلته العمرية هذه. فالطفل في اليابان لا يتعلّم من أجل الانتقال من مستوى إلى آخر، بل يتعلّم من أجل تنمية قدراته؛ وهذا ما يدفع بالتلميذ إلى حب المدرّس والمدرسة، فلا يوجد ما يقلقه أو يخيفه. يذهب إلى المدرسة، لكي يسمع ويستمتع، وإن الاستماع كل هذه الفترة يشكل متعة للتلميذ، وينمي فيه حب التحصيل العلمي والمعرفي.

أما في المرحلة الإعدادية فيخضع التلاميذ إلى امتحان شامل لمجرد اختبار قدراتهم العقلية التي تشكّلت خلال تسع سنوات، وهذه السنوات التسع إلزامية للتلاميذ، وتستهدف وزارة التعليم من وراء ذلك تكوين شخصية متعلّمة متحكمة في قدراتها العلمية، ولا يشترط في هذه السنوات المرور على امتحانات القبول، وإنما الهدف يتركز على إعداد هذه الشخصية، لخدمة المجتمع قبل أن يصبح تعليمها غير إلزامي وغير مجاني.

وبالنسبة إلى الانتساب إلى الثانوية العليا فيخضع التلاميذ إلى امتحان القبول، وهو امتحان يصعب تجاوزه إن لم يكن التلميذ قد تكوّن تكويناً عالياً في المراحل الدراسية السابقة. وإن قسوة هذا الامتحان تدفع بأولياء التلاميذ إلى الحرص على مراقبة أبنائهم وهو ينتقلون من مرحلة إلى أخرى؛ فتتضافر جهودهم مع المعلّم، لتكوين أبنائهم وتنمية قدراتهم العلمية في مرحلة عمرية مبكرة؛ استعداداً لامتحان القبول في الثانوية العليا، فالتلميذ الياباني يدرس تسع سنوات من غير امتحانات، وهو في الوقت ذاته يُعِدّ نفسه لهذا الامتحان التاريخي الذي يوصف بالجحيم لدى التلاميذ والأهالي؛ نظراً إلى صعوبة تجاوز عقباته ومعيقاته.

وفيما يخص الانتساب إلى الجامعة، يخضع تلاميذ الثانوية العليا إلى امتحان يكون على مستوى الوطن، وعلى رأس كل سنة. والقدرات التي يتم اختبارها في الامتحان هي المهارات العملية التي اكتسبها التلاميذ في المراحل المتقدمة من التعليم، ويقتضي الامتحان توافر الجهد والذكاء لدى الممتحنين، ويكون الامتحان في المواد النظرية والتطبيقية، وإذا رسب الطالب في الامتحان لا تُمنح له فرصة أخرى للتحسين والإعادة. ويكتسي الامتحان أهمية بالغة في رسم مستقبل الطالب؛ لأن الدرجات التي يحصل عليها هي من تحدد له الجامعة التي ينتسب إليها، وكل جامعة لها مكانتها في المجتمع ولدى الدولة، فمن ينتسب إلى جامعة راقية تكون وظيفته مضمونة، وراقية هي الأخرى.

ولكن أيضاً، تم التعامل مع هذه المنافسة في الامتحانات التي تفضي إلى العنف المدرسي بتشريعات تربوية مرنة؛ ففي "فترة السبعينيات من القرن الماضي كان المحتوى التعليمي المكثف قائماً على المنافسة، وهو ما جعل الامتحانات شرسة، أفضت إلى العنف المدرسي والتنمّر ورفض الذهاب إلى المدرسة، وفي عام ١٩٧٧م تمت مراجعة هذا المحتوى التعليمي؛ إذ أكدت السياسات التعليمية على الإنسانية، كما هدفت هذه المراجعة إلى جعل المعايير مرنة من خلال توسيع نطاق الموضوعات المختارة، وإنشاء فصول مريحة. ومع ذلك، فإن النقد القائل بأن المحتوى التعليمي كثيف للغاية استمر حتى التسعينيات من القرن الماضي"؛[1] ما أفضى تدريجياً إلى التفكير في إنشاء فصول التربية الفكرية أو التعليم المريح كما سنرى لاحقاً، ثم معالجة ظاهرة إهمال الشباب الياباني للمجتمع، وذلك في ظل ما يتوافر عليه هذا الشباب من أدوات تقنية، وتواصل اجتماعي افتراضي تجعله منطوياً على نفسه، وهو يبحث عن حريته الشخصية المفقودة في زحمة الدروس المكثّفة. وقد شكل هذا التحول في حياة الشباب ازعاجاً للمجتمع، وصداعاً لوزارة التعليم التي سارعت إلى تعزيز التنشئة الاجتماعية للأطفال، وتوجيههم لاحترام القواعد والنماذج، وتحسين المناخ التأديبي للتلاميذ والمعلّمين؛ وذلك خوفاً من تفكيك الأسرة النووية، وانهيار الانضباط الطبقي، وفقدان المعايير الأخلاقية؛

(1) Nishioka," Historical Overview of Curriculum Organisation", op. cit., p. 18.

وهو ما انعكس سلباً على مستويات التلاميذ في القراءة والرياضيات والعلوم، في نتائج التقييم الدولي للطلاب عام ٢٠٠٣م.

دفعت هذه العوامل كلّها إلى إصلاح التعليم وفقاً للنزعة الليبرالية في بداية القرن الحادي والعشرين، من منطلق تعزيز قدرة الأفراد على التصرف بشكل مستقل ومسؤول، وجعل حياتهم أكثر فاعلية واستقلالية، وتعزيز قدرة الأطفال على العثور على موضوعات والتفكير فيها والحكم عليها، إضافة إلى تدريبهم على حلّ المشكلات بأنفسهم من خلال طرائق التعلّم والتفكير الخاصة بهم، استعداداً لتنمية مهارات مختلفة تقتضيها الاقتصادات الحديثة القائمة على المعرفة.

سابعاً: الإدارة التعليمية وأساليب الإشراف في اليابان

تشبك اليابان مستقبلها الإنمائي بمستقبل التربية والتعليم؛ إذ نلفي وزارة التعليم تقف على رأس الإشراف التربوي، وتعدّ مهمة الوزارة مهمة إنمائية تسعى من وراء تحقيق أهداف التعليم، تحصيل أهداف الدولة وسياساتها. وعليه، تتخذ وزارة التعليم من التخطيط والتوجيه والإرشاد والدعم المالي طريقاً إلى إنجاح المنظومة التربوية. كما تقوم وزارة التعليم بوصفها إدارة تعليمية عليا، تمتلك سلطة وطنية بوضع المناهج وتأليف المقررات الدراسية، وتحديد نوعية الامتحانات، وإعداد المعلّمين وتدريبهم.

أما على مستوى الأقاليم، فإن المجالس التعليمية لكل إقليم تكون مسؤولة عن إدارة الشؤون التربوية، وتكون مهمتها تنفيذية لقرارات وزارة التعليم وتجويدها، كما أن هذه الإدارة قابلة للتغيير والتبديل كل أربع سنوات، يكون للمعلّمين وأولياء التلاميذ دور في هذا التغيير. بينما الجهة الثالثة في الإشراف هي الإدارة التعليمية على مستوى البلديات، وهذه الإدارة يعيّن مجلسها رئيس البلدية لمدة أربع سنوات، وتتمثل مهمة هذه الإدارة في التوجيه التربوي والنشاط الثقافي والتعاون مع هيئات تربوية غير حكومية.[1] وهذا التضافر يجعل من المجتمع التربوي مجتمعاً متماسكاً وماسكاً بخيوط اللعبة التربوية.

(1) Lee, *Social Change and Educational Problems in Japan, Singapore and Hong Kong,* op. cit., p. 66.

وتقف إدارة الإشراف التربوي مسؤولة عن أساليب التعليم، وإذ تعدّ مهمة هذه الإدارات الثلاث مهمة إنمائية؛ فإن طريق الجهد -في اعتقادها- هو الطريق الأقصر إلى التنمية. ولهذا، نلفي المواد المهنية والتقنية تقف على رأس المناهج التربوية والتعليمية. ويبدأ الاهتمام برسم معالم الجهد من مرحلة الروضة؛ إذ يتعلّم الأطفال اللعب الذكي، كما يتعلّمون في المرحلة الابتدائية حلّ المسائل الحسابية المعقدة، ويتعلّمون في المرحلة الإعدادية كيفية التحكم في التقنيات الحديثة، ويسيطرون في مرحلة الثانوية العليا على أبجديات التقنيات المتطورة، وفي المرحلة الجامعية يتهيئون للإبداع والابتكار؛ فالجهد في إكمال العمل وإتقانه، يعدّ أسلوباً فاعلاً في العملية التربوية اليابانية، وتكون له الأولوية في امتحان قدرات التلاميذ، والتنبؤ بمستقبل العملية التربويّة.

والنظام التربوي في اليابان هو خليط من المركزية الماثلة في وزارة التعليم، ودورها في التخطيط والإنفاق وإدارة المؤسسات التعليمية؛ حتى الخاصة منها، واللامركزية الماثلة في سلطات الأقاليم والبلديات ومسؤولياتها في التنفيذ وإدارة التعليم في مقاطعاتها والإنفاق على المدارس؛ فوزارة التعليم بمركزيتها تعمل على تعميم التعلّم في المجتمع، وتحقيق مبدأ المساواة من خلال وضع منهج واحد لكل المدارس والتلاميذ بلا استثناء، وتحديد عدد الساعات، أما سلطات الأقاليم والبلديات بلامركزيتها فتتحمل مسؤولياتها في إبداع هذا المنهج وتجويده.

ثامناً: تمويل التعليم في اليابان

تم عام ١٩٥٣م تحقيق المساواة في التعليم في جميع أنحاء اليابان، إلى جانب القوانين المتعلقة بالتمويل ودعم الحكومات المحلية لرواتب المعلّمين والتسهيلات والمكافآت، وفي عام ١٩٧٤م تم رفع رواتب المعلّمين بنحو ٢٥ بالمئة. ويتوزع التمويل على التعليم في اليابان بين وزارة التعليم وسلطات الأقاليم والبلديات؛ إذ تقوم وزارة التعليم بتوفير الدعم المالي للمؤسسات التعليمية، وتقدم أيضاً منحاً مالية للأقاليم والبلديات. ويتراوح الإنفاق الحكومي على التعليم بين ١٥ و٢٠ بالمئة من إجمالي الدخل القومي؛ فقد انتقل من ٥,٣

بالمئة عام ١٩٦٥م إلىٰ ٢,٧ بالمئة عام ١٩٨٠م.[1] وبلغ الإنفاق العام للسنة المالية ٢٠١٨م علىٰ التعليم في اليابان ٢٣ تريليون ينٍّ يابانيٍّ، وهو ما يعادل ١٤,٠ بالمئة من صافي إنفاق الحكومات الوطنية والمحلية. كما بلغ متوسط الإنفاق المدرسي للأسر التي لديها أطفال في السنة المالية ٢٠١٨م نحو ٦٣١٠٢ ينّاً يابانياً لكل تلميذ في المرحلة الابتدائية، و١٣٨٦٩١ ينّاً لكل طالب في المرحلة الإعدادية، و٢٨٠٤٨٧ ينّاً لكل طالب في المرحلة الثانوية.[2] أما دور الأقاليم والبلديات فيتمثل في الإنفاق علىٰ المدارس وصرف الرواتب والمكافآت للمعلّمين، ولا يوجد رسوم علىٰ المدارس الابتدائية والإعدادية؛ نظراً إلىٰ مجانية التعليم في هذه المراحل التعليمية؛ لكن الرسوم تفرض علىٰ الثانوية العليا من أجل تمويل التعليم. كما يقوم القطاع الخاص الذي يسيّر أغلب الثانويات العليا بتمويل هذه المدارس؛ أما الشركات الكبرىٰ فتؤدي دوراً كبيراً في تمويل الجامعات عبر الإنفاق علىٰ الأبحاث العلمية التي يقوم بها أساتذة الجامعات وطلابها.

تخضع المدارس الابتدائية والإعدادية العامة في القرىٰ والمدن للمجلس المحلي للتعليم، وتقوم الحكومات المحلية ببناء المدارس، وتغطية التكاليف، وتعيين الكوادر الإدارية؛ فإن وزارة التعليم تدفع ثلث رواتب المعلّمين والإداريين في المدارس الإجبارية إلىٰ جانب دعم بعض التكاليف وتقديم الإعانات اللازمة.[3] ولكن في العام ٢٠٠٦م انخفضت رواتب المعلّمين، نتيجة الإصلاحات الاقتصادية وزيادة الضرائب المحلية، ومراجعة رواتب الموظفين العموميين بما فيهم المعلّمين؛ إذ أظهر مسح لوزارة التعليم عام ٢٠٠٦م أن أكثر من ٦٠ بالمئة من المعلّمين استقالوا قبل سن التقاعد. وفي العام ٢٠٠٨م، في أعقاب الأزمة المالية العالمية، انخفضت الرواتب بنسبة ٨ بالمئة.

ونلفي تمويل نوادي المدرسة الثانوية تكون بالكامل من ميزانية طالب المدرسة، وعلىٰ سبيل المثال في مدرسة تاشيبانا جونيور الثانوية Tachibana Junior High School عام

(1) Ibid., p. 68.

(2) Statistics Bureau of Japan, Statistical Handbook of Japan, 2022.

(3) See: Yamasaki, *Teachers and Teacher Education in Japan*, op. cit., p. 20.

١٩٩٦م جاءت معظم أموال الأندية من المجلس التعليمي للمدينة ومن أولياء الأمور، كونها تشتمل على ١٠ نوادٍ رياضية و٨ نوادٍ ثقافية. وتشتمل ثانوية شوياما التجارية Shoyama Comercial على ١٨ نادياً رياضياً و٢٣ نادياً ثقافياً. أما وظيفة النوادي أو النشاطات اللاصفية فهي تعليم الأشياء الإنسانية الأساسية، مثل: استخدام اللغة، والتنظيف، والتنشئة الاجتماعية، واكتساب المهارات الاجتماعية.[1] فالتمويل في اليابان للنوادي يكون بعد دراسة أهدافها والغرض منها؛ وهو ما شجع على زيادة عدد النوادي الرياضية والثقافية الهادفة في المجتمع التعليمي.

تاسعاً: الإصلاح التربوي في اليابان

بعد الحرب العالمية الثانية تم إلغاء المواد الدراسية ذات المحتوى القومي المتطرف كما صنفتها إدارة الاحتلال الأمريكي؛ إذ عدّتها سبباً في عسكرة اليابان ومدارسها، مثل: الأخلاق والتاريخ والجغرافيا. وتم تعليق هذه الموضوعات وسحبها، وإلغاء نظام الكتب المدرسية المعتمدة وطنياً، كما صدرت أوامر بتطهير المعلّمين الذين لهم صلات بالنزعة العسكرية. في هذا المسعى الأمريكي تشكل مجلس إصلاح التعليم عام ١٩٤٦م، وهو مجلس يتألف بشكل أساسي من التربويين اليابانيين الذين تعاونوا مع بعثة التعليم الأمريكية، ونتج عنه إدخال إصلاحات على العملية التعليمية عبر القانون الأساسي للتعليم عام ١٩٤٧م، والذي نسخ النص الإمبراطوري للتعليم قبل الحرب، وبعدها تم تأسيس مجلس التربية والتعليم عام ١٩٤٨م، وقانون التربية الاجتماعية عام ١٩٤٨م. ويمكن عرض الإطار الأساسي لنظام التعليم الجديد على النحو الآتي:[2]

١- التحول من نظام المدرسة المزدوجة قبل الحرب إلى نظام المسار الواحد المعروف باسم ٦-٣-٣-٤.

---

(1) See: Cave, "*Bakatsudo*: The Educational Role of Japanese School Clubs", op. cit., p. 8-9.

(2) Research Group, *The History of Japan's Educational Development: What implications can be drawn for developing countries today, op*. cit., p. 23.

٢- تمديد التعليم الإلزامي إلى تسع سنوات تشمل المرحلة الابتدائية والمتوسطة.

٣- اعتماد مبدأ التعليم المختلط.

٤ - إنشاء مجلس تعليم على مستوى المحافظات والبلديات.

٥- إلغاء المدارس العادية وإنشاء مدارس التدريب.

تعدّ إصلاحات ما بعد الحرب العالمية الثانية الأعظم بعد إصلاحات ميجي في القرن التاسع عشر، وقد تجسد ذلك في الدستور والقانون الأساسي للتعليم الداعي إلى حق الأفراد في التعليم الإلزامي لمدة تسع سنوات، وتحقيق المساواة في التعليم بين الإناث والذكور، وتوفير نظام مدرسي منصف وعادل تجاه الأطفال، ويتم بموجبه توزيع الكتب المدرسية مجاناً، واستهداف بناء الشخصية؛ وهو ما خلق تحديات كبرى لوزارة التعليم التي كان عليها تدريب ما ينيف عن ٦٠٠,٠٠٠ معلّم أثناء الخدمة لتحسين مهاراتهم في غضون بضع سنوات، وتشكيل اتحاد المعلّمين JTU عام ١٩٤٧م الذي انتسب إليه عام ١٩٥٨م نحو ٨٦ بالمئة من معلّمي المدارس الحكومية. إضافة إلى أن هذه الإصلاحات فرضتها متطلبات المجتمع وحاجات السوق، وركزت على التعليم الذي يهدف إلى حلّ مشكلات الحياة اليومية؛ إذْ دعا تقرير إصلاحات السبعينات من القرن الماضي إلى التوسع الكمي وتكافؤ الفرص في التعليم، وتحسين نوعيته، لتلبية الحاجات الاجتماعية. وابتداء من عام ١٩٧١م تمت مراجعة مسار التعليم؛ إذ تحسّن محتوى الموضوعات الدراسية لمواكبة التغييرات المستجدة والسريعة، وإضافة ساعات تدريسية، والتشديد في امتحانات القبول في الجامعة. وقد تم تصميم هيكل التعليم وَفْق الاقتراحات الآتية:[1]

١- توحيد المناهج الدراسية من المرحلة الابتدائية إلى المستويات العليا في المدارس الثانوية.

٢- اعتماد أساليب التدريس الحديثة، مثل: التدريس الجماعي والفردي، والتعليم المختلط.

٣- التنويع في المناهج الدراسية لمدارس الثانوية العليا، لتمكين الطلاب من اختيار المقرّرات التي تتناسب مع قدراتهم وتطلّعاتهم.

(1) Lee, *Social Change and Educational Problems in Japan, Singapore and Hong Kong,* op. cit., p. 151.

٤- الفصل بين وظائف التدريس والبحوث في مجال التعليم العالي.

٥- ترشيد الإدارة والهيكل الإداري للتعليم العالي.

وفي عام ٢٠٠٨م حصلت مراجعة من قبل المجلس المؤقت، لإصلاح التعليم بحيث صارت القدرة الأكاديمية تشمل العوامل الآتية:[١]

١- اكتساب المعرفة/ المهارات الأساسية.

٢- القدرة على التفكير والحكم والتعبير عن الذات لحلّ المشكلات باستخدام المعرفة/ المهارات.

٣- الموقف للمشاركة في التعلّم بشكل مستقل.

كما احتوى هذا التقرير الإصلاحي على أهداف رئيسة، أهمها:[٢]

أ- التركيز على الفردية.

ب- تشجيع الإبداع والتفكير الإبداعي المستقل.

ت- توسيع فرص الاختيار في مجال التعليم.

ث- خلق بيئة علمية أكثر تعاطفاً.

ج- التعليم مدى الحياة.

ح- العالمية والتكيف مع مجتمع المعلومات.

خ- تسهيل حركة التنقل بين الجامعات لأعضاء هيئة التدريس، وتحسين البيئة والرعاية الطلابية.

أما الإصلاحات التربوية التي جرت في الثمانينات من القرن الماضي، فقد استند مجلس التعليم الياباني إلى الآتي:[٣]

---

(1) Nishioka," Historical Overview of Curriculum Organisation", op. cit., p. 23.

(2) Lee, *Social Change and Educational Problems in Japan, Singapore and Hong Kong,* op. cit., p. 151.

(3) Ishii, Yuri. *Development education in Japan: a comparative analysis of the contexts for its emergence, and its introduction into the Japanese school system*, New York: RoutlegeFalmer, 2003, p. 67.

١- الاهتمام بالقضايا الأساسية في التعليم التي تلبي حاجات القرن الحادي والعشرين.

٢- التعليم مدىٰ الحياة، وعلاج المشكلات التربوية وتطويرها في الاتجاه الذي يخدم المجتمع.

٣- تحسين الفردية في التعليم الياباني.

٤- تحسين نوعية المعلّمين.

٥- التكيف مع العالمية.

٦- التكيف مع مجتمع المعلومات.

٧- البحث في وسائل تمويل البرامج التعليمية.

شرعت وزارة التعليم في إدخال إصلاحات في العشرية الأولىٰ من القرن الجديد، وركزت فيها علىٰ ضرورة تدريس التربية الأخلاقية في ظل المدّ التكنولوجي الذي يتساهل مع الفساد الأخلاقي. كما أدخلت التعليم الإلكتروني في منظومتها التربوية عام ١٩٩٤م وذلك عبر شبكة تلفزيون مجهزة بأشرطة فيديو، لتغطية مواد دراسية موجهة للمدارس والطلبة الذين يرغبون في التعليم من بُعد.

وقبل أن تصبح المدارس اليابانية مجهزة بالإنترنت، شرعت وزارة التعليم في توعية التلاميذ بدور الإنترنت وفائدته في التحصيل العلمي السريع، وكيفية التعامل مع أجهزة الكومبيوتر بمهارة وفاعلية، وشرحت لهم أخلاقيات استخدام الإنترنت. وبعد هذه التوعية العلمية والعملية، تمّ إدخال الإنترنت إلىٰ المدارس اليابانية عام ١٩٩٥م وفقاً لخطة تجديدية أطلق عليها (مشروع المائة مدرسة)، ثم عُمّم هذا المشروع علىٰ مستوىٰ الأقاليم والبلديات عام ١٩٩٦م، بعدما تبيّن للمسؤولين التربويين نجاعة المشروع الجديد، وفائدته للتلاميذ في تنوع التحصيل العلمي؛ وهو ما اقتضىٰ تشكيل ميزانية حكومية خاصّة لإنجاح مشروع التعليم الإلكتروني، الذي حقق للتلاميذ ما يأتي:

١- تنوع المحتوىٰ الدراسي، والتجديد في طرائق التدريس.

٢- اكتساب مفاهيم جديدة، ومهارات جديدة.

٣- تنمية التفكير التحليلي والنقدي في ظل الكم الهائل من المعلومات.

٤- تنمية قدرات التلميذ الإبداعية، نتيجة التنوع المعرفي الذي تزخر به شبكة الإنترنت.

٥- تحسين مستوى الاستيعاب لدى التلاميذ.

٦- تعميق الفهم لدى التلاميذ بالصور التوضيحية التي توفرها شبكة الإنترنت.

٧- استثمار الوقت بالحصول السريع على المعلومات.

٨- اكتساب مهارات التعامل مع الأجهزة الإلكترونية.

٩- سهولة التواصل مع المدارس والمؤسسات التربوية.

١٠- الحب المبكر للتكنولوجيا من قِبل التلاميذ.

عاشراً: ملامح التربية الفكرية في اليابان: التعليم المريح

تكاد تؤخَذ اليابان بالتقليد؛ إذ انسحب ذلك على منظومتها التربوية التي أُحكِمَت حلقاتها بأقفال القوانين الكونفوشيوسية كالطاعة التامة للمعلّم، والولاء لمحتويات الدرس، واحترام الوقت، وبذل الجهد عبر التلقين والحفظ؛ ولكن السياسات التربوية في القرن الحادي والعشرين بصَمت على أهمية الفردية والاستقلالية في التعليم، وتعزيز التعليم القائم على الموضوع، واقتراح مدارس تدرّس وتجعلك كيف تفكر. في هذا المسعى التربوي الجديد ألفينا "مدارس قامت على تعزيز القدرة على التفكير والحكم والتعبير مثل مدرسة كانساي الابتدائية Kansai، التي قامت على تحسين مهارات التفكير عام ٢٠١٢م، والتعلّم النشط في ماتسوشيتا Matsushita، ومركز تعزيز التميز في التعليم العالي بجامعة كيوتو Kyoto عام ٢٠١٥م."[(١)] وهي مدارس تعمل على تطوير الكفايات الأساسية، وتنشيط التفكير المستقل لحلّ المشكلات بمهارات عالية، تساعد على تحسين أداء الشخصية المتعلّمة وتطوير الكفايات المعرفية، وبما يتناسب مع قدرات الأفراد.

---

(1) Nishioka," Historical Overview of Curriculum Organisation", op. cit., p. 25.

في ظل ذلك كله احتفظت المنظومة التربوية اليابانية بتماسكها عبر التطوير المستمر؛ لأن التعليم في اليابان يستهدف التنمية المستدامة ويطلبها حثيثاً؛ إذ يعدّ ذلك تقليداً قديماً سنّه إمبراطور اليابان ميجي مفاده أن التربية والتنمية خط واحد مستقيم؛ وهو ما جعل النظام التربوي الياباني فاعلاً ومتكاملاً، بل ومختلفاً في سياقه الاجتماعي والاقتصادي؛ لأن المجتمع الياباني يستثمر في التعليم ويخضعه لمنطق الربح والخسارة.

لم تقف اليابان على منهج التربية الفكرية إلا في عام ١٩٩٨م. ولإبداع المحتوى التربوي بشكل أفضل، شرع المجلس المؤقت لإصلاح التعليم في مراجعة أخرى عام ١٩٩٨م، ولم يطرح الكتاب المدرسي، بل دعا إلى تنشيط فرصة تطوير المناهج وإحداث تأثير كبير في المدارس، وتقليل ساعات الفصل الدراسي، واختيار محتوى الموضوع التعليمي بعناية، وتنفيذ سياسة التعليم المفتوح استجابة لاتفاقية حقوق الطفل التي اعتمدتها الجمعية العامة للأمم المتحدة عام ١٩٨٩م إلى جانب تعلّم التفكير النقدي، والتعليم الذي يشمل القضايا الحديثة من زوايا مختلفة؛ بما في ذلك تعليم الحياة، والتعليم المهني، وتعليم حقوق الإنسان، والتربية على المواطنة، والتعليم البيئي والوقائي. وفي عام ١٩٩٩م اصطف النقاد يجادلون بأن سياسة التعليم المريح yutori-kyoiku أدت إلى تراجع في القدرات؛ نظراً إلى أن المحتوى التعليمي جاء فوق الحدّ المطلوب للمناهج الدراسية؛ وهو ما أجبر سياسة التعليم المريح على إدخال تنقيحات جزئية على المجلس المؤقت لإصلاح التعليم عام ٢٠٠٣م بهدف تحسين بنية القدرة الدراسية؛ مما أفضى إلى العودة إلى التعليم المكدس أو التلقين.[1] وقد كانت مخاوف وزارة التعليم نابعة من أن المعرفة من أجل الصناعات الإبداعية، باتت منفذاً استراتيجياً لولوج العولمة واقتطاف ثمرتها التقنية والمالية؛ مما اقتضى ذلك بناء أفراد غير تقليديين في تلقي المعرفة وتطوير مهارات نقدية، تؤهلهم لأن يكونوا ناضجين لهذه الثمار التي تشترط وجود نشاط دائب داخل الصفوف المدرسية، بحيث يكون قائماً على التفكير النشط، وإثارة الأسئلة، وإعمال مشرط النقد على المادة الدراسية.

(1) Ibid., p. 22.

رامت سياسة التعليم المريح تحقيق الأهداف الآتية: التقليل من كثافة المناهج الدراسية بنسبة ٣٠ بالمئة في المدارس الإعدادية، وأضافت مقررات أخرىٰ حول بيئة الحياة والتحمس للحياة والتلذذ بها، والابتعاد عن التلقين والحشو والحفظ عن ظهر قلب، وتوسيع نطاق العروض الاختيارية لتلبية متطلبات التربية المهنية، وتعزيز الكفايات الأكاديمية، وحلّ المشكلات العلمية والمهنية والحياتية من خلال الملاحظات والتجارب والممارسات، ومن ثم التفكير بشكل خلاق وتواق.

في الثمانينات من القرن الماضي، وابتداء من عام ١٩٨٠م، تم اختيار المواد الأساسية بدقة، كما تم خفض ساعات الدراسة بغرض تنشئة تلاميذ يتميزون بخبرة في مجالات لا تستدعي مجهودات أكثر. وانطلاقاً من عام ١٩٨٤م تبنت اليابان التعليم الليبرالي الأحادي الجديد، وهي السياسات التربوية التي تهدف إلىٰ تنمية فردية الأطفال، وكذلك تحرير التعليم؛ إذ أشارت تقارير المجلس المؤقت لإصلاح التعليم إلىٰ النهج القومي الذي أكد وعي الشعب الياباني بالثقافة التقليدية؛ أي التعليم الذي يركز علىٰ الفرد وتنفيذ التعليم مدىٰ الحياة في ظل تقدم العولمة والكومبيوتر وشيخوخة السكان. كما تمّ عام ١٩٨٩ مراجعة تعزيز الرغبة في التعلّم الطوعي، والقدرة علىٰ تعلّم كيفية التعامل مع التغييرات المجتمعية بشكل مستقل بدلاً من اكتساب المهارات والمعارف؛ فقد ألغيت مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم للصف الأول والثاني في المدرسة الابتدائية، وتم وضع –مكانهما– دراسة بيئية الحياة التي تتمحور حول التلميذ؛ بمعنىٰ جعل الأطفال يتعلّمون من خلال أنشطة وخبرات محددة، ولكن مفتوحة ومريحة.[1] ومن ثم، تنشيط الروح النقدية والفكرية داخل الصفوف الدراسية، ومنح التلاميذ متنفساً في تلقي المواد الدراسية من غير ضغوطات كانت تفرضها الأساليب التلقينية في التدريس.

وبعد عشر سنوات، وفي عام ٢٠٠٨م، شرعت وزارة التعليم بإدخال إصلاحات أخرىٰ علىٰ المنظومة التربوية، وازنت فيها بين التحصيل المعرفي والإعمال الفكري في تحصيلها تحصيلاً

---

(1) Ibid., p. 21.

نقدياً وليس تلقينياً وحسب؛ وهي إصلاحات فهمها اليابانيون بأنها تشكل مدخلاً مرناً وآمناً للتربية الفكرية التي ظلت –وما زالت– عصية على المنهج التربوي التقليدي التلقيني. ونلفي الحكومة اليابانية في مدارس القرن الحادي والعشرين تركز على الابتكار التعليمي، لتنشئة الأطفال على القدرات الإبداعية المطلوبة، لا سيما بعد تأخر عشرين عاماً عن المجال الإبداعي في المدارس اليابانية الابتدائية والإعدادية والثانوية؛ وهو ما أدى بالحكومة اليابانية إلى إصلاح امتحانات القبول بالجامعة؛ فغدت أسئلة الامتحانات قائمة على الاستفسار والتفكير؛ وذلك كلّه من أجل جعل القيم عملية من خلال الشخصية المتعلّمة؛ إذ يفضي التعليم القائم على القيمة والتنمية المستدامة إلى تفعيل القدرة على العمل من أجل الإنسان والبيئة والكون؛ أي عبْر السيطرة على السلوك الشخصي وتطوير الكفايات، مثل تقييد النفس الخطّاءة، والأحكام الذاتية الخاطئة.[1] قامت هذه الإصلاحات التربوية على أن المعرفة النافعة والمختلفة تُكتسَب بالتفكير النقدي، من منطلق أن التلقين قد يكون مفيداً لحفظ المعرفة من أجل تجاوز الاختبارات؛ ولكن التفكير المنطقي مفيد لتنوع هذه المعرفة واكتساب المهارات.

غذّت وزارة التعليم اليابانية مناهجَ التربية والتعليم بموضوعات التربية الفكرية؛ فأوقفتها على الشجاعة الفكرية والاستقلالية في تعاطي المتعلّم مع المعلّم، وذلك بإثارة مزيد من الأسئلة، وإعمال المنطق في تقبل إجابة المعلّم من عدمه، إضافة إلى التعاطي الشجاع مع الأفكار شبه اليقينية، والمعتقدات الخاطئة التي هي بحاجة إلى معالجة فكرية جريئة ليست رديئة، لا سيما أنه "منذ أواخر التسعينات من القرن الماضي، تغيرت سيطرة الدولة على المناهج الدراسية بشكل كبير؛ ففي عام ١٩٩٨م طلب المجلس المؤقت لإصلاح التعليم (إنشاء مدارس ذات خصائص)، بحيث تهدف كل مدرسة إلى غرس حب العيش لدى الأطفال، وإجراء أنشطة تعليمية متميزة باستخدام البراعة، وقد تعزّز هذا في الإصلاح الهيكلي الخاص عام ٢٠٠٣م بقيادة مجلس الوزراء".[2] الذي فرضه واقع النتائج المتدنية لطلاب اليابان في القراءة والرياضيات والعلوم كما سنبسط ذلك لاحقاً.

---

(1) Kimura and Tatsuno, *Advancing 21st Century Competencies in Japan*, op. cit., p. 33.

(2) Nishioka, " Historical Overview of Curriculum Organisation", op. cit., p. 22.

عمدت وزارة التعليم اليابانية إلىٰ تعزيز واقع التربية الفكرية بأساليب مستوحاة من المنهج التقليدي، بعد أن ازّيّن بفن أساليب التفكير الذي يساعد التلاميذ علىٰ تحرير إمكاناتهم، واستنطاق مكبوتاتهم، وتفجير طاقاتهم، وتفعيل قدراتهم، وتنويع مهاراتهم. كما عمدت إلىٰ تطوير المهارات عبر المناهج الدراسية مثل التفكير الإبداعي وحلّ المشكلات واكتساب عادات التعلّم الجيد. وشجعت، من وجهة أخرىٰ، المعلّمين علىٰ العمل بوصفهم منسقين لمشاريع التربية المتكاملة، وليس التركيز علىٰ وظيفتهم التقليدية المتمثلة في نشر المعرفة. ومن ثم، جعل التعليم يتمحور حول التلميذ عسىٰ أن يتحمل التلاميذ مزيدًا من المسؤولية عن تربيتهم وتعلّمهم.

وقد سلكت التربية الفكرية المسالك الآتية:[(١)]

- تطوير فضائل تربوية فكرية داخل الصف الدراسي تتمثل في فضيلة الشجاعة الفكرية، والجرأة النقدية، والتعليم عن طريق التفكير للحصول علىٰ فهم أعمق للدرس؛ ما قد يمهد لإكساب الصف مهارات جديدة في تلقي المعرفة من مظانها، والوقوف عليها بالاستفسار والاستبصار.

- تدريب المعلّم علىٰ غرس الجراءة الفكرية بين التلاميذ وتحريضهم عليها، ودفعهم بشكل متواضع إلىٰ مشاركتهم إياه لأفكاره وآرائه وتطلعاته.

- التمهيد عبر التربية الفكرية لمستقبل فكري جامعي أفضل لتلاميذ الابتدائية والإعدادية والثانوية، وذلك بعد أن تأكد لوزارة التعليم اليابانية أن طلبة الجامعة يعانون من توظيف المنطق، والنقد، والعقلانية في التعاطي مع الدروس الجامعية الأكثر تعقيداً.

---

(1) See: Gunnarsdottir, Bartha. *Japan's Educational System: A Few Main Points and Recent Changes in the Educational System*. University of Iceland, School of Humanities, Department of Japanese, May 2016, p. 10.

- See: *Education for Sustainable Development and ASPnet in Japan: Toward the 2014 Conference*, https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201403ESD2.pdf .

ولتفعيل هذه المسالك التربوية ارتأت وزارة التعليم اليابانية عام ٢٠٠٠م، وفي إطار الاستمرار على ما انتهجته عام ١٩٩٨م، تطوير المنهج التربوي العام؛ إذ جعلت من التربية المركَّبة بنية فكرية أساسية في التعليم الجديد. فإلى جانب الموضوعات التقليدية، تُدرّس أيضاً موضوعات تفتّق الذهن وتُعمِل الفكر الإبداعي في فهمها واستيعابها وإغنائها، كالصحّة، والسياحة، والكثافة السكانية، والبيئة، وحقوق الإنسان والحيوان، ونظام المعلومات، والتفاهم مع الآخرين، وغيرها من الموضوعات التي تقدح الفكر وتفتح العقل. وذلك كلّه من أجل خلق توازن بين التعليم والصناعات الإبداعية، التي تتطلب إنساناً ماهراً في التعامل الإبداعي مع أشياء ليس بالضرورة يكون قد تعلّمها عبر الدرس.

يتعلّم التلاميذ في برنامج التربية الفكرية طرائق التفكير النقدي التي تتجلّى في كيفية الوصول إلى حلّ المشكلات المعرفية بأساليب عقلانية تزيد من متعة التلاميذ المهرة، الذين يطلقون لأنفسهم الخيال في تصور الأشياء، وما ينبغي أن تكون عليه؛ إذ يبدأ الدرس بمشكلة عملية تجمع بين المعلوم والمجهول، وذلك لتحفيز الفهم الحقيقي، وجلب اهتمام التلاميذ، ودفعهم إلى التساؤل، وتوقع الاندهاش، وزرع حب الاستطلاع. كما يقوم المعلّمون بإشراك التلاميذ في التعلّم العميق، وتعليمهم نهج الأخطاء؛ أي تجنب الخطأ في الإجابة. ويقوم المعلّم، أيضاً، بعرض مشكلة، ويطلب من التلاميذ العمل عليها ومناقشتها في مجموعة صغيرة، ثم يطلب منهم تقديم وجهات نظرهم حول مشكلات افتراضية بإجابات منطقية وموضوعية أو ابتكار حلول واحتمالات لحلّ المشكلات من منظور مختلف.

طبعاً، لا توجد طريقة منهجية واضحة ومعلومة عن كيفية تدريس التربية الفكرية بشكل أو بآخر، إلا إنها تكاد تكون موقوفة على تحقيق أهداف التنمية المستدامة وتسعى إلى مؤازرتها بالتنمية الإبداعية.

١- التربية الفكرية بوصفها جزءًا لا يتجزّأ من التربية الأخلاقية:

في عام ١٩٤٦م تم تجريم التربية الأخلاقية والوطنية من قبل الاحتلال الأمريكي، ومجلس إصلاح التعليم المتعاون مع بعثة التعليم الأمريكية كما أومأنا آنفاً. ولكن في عام ١٩٥٠م، وفي ظل التقارب بين أمريكا واليابان لدفع خطر الشيوعية، اهتبلت جماعات

محافظة في اليابان فرصة التقارب، لإعادة تقييم إصلاحات التعليم بعد الحرب؛ إذ أصدر وزير التعليم أمانو تيو A. Teiyu تعليمات بالاحتفاء بالنشيد الوطني kimigayu ورفع العلم الوطني، كما دعا إلى استعادة الأخلاق بوصفها مادة تدريسية في المدارس، وتلا ذلك نقاش مماحك بين المعارضين والمرحبين بالفكرة وبمقاصد تعليم التربية الأخلاقية.[1] إن فكرة إعادة تدريس التربية الأخلاقية والوطنية غدت محل خلاف عنيف[2] بين اليابانيين؛ لأنهم يعتقدون أن التربية الأخلاقية تعيدهم إلى دائرة تأليه أو عبادة الإمبراطور وعسكرة المدارس؛ إذْ يعد شينزو آبي S. Abe رئيس الوزراء الأسبق من "المحافظين ثقافياً ويميل إلى الدولة استناداً إلى خطبه القومية، مثل تعزيز الفخر بالتاريخ الوطني، وتعزيز المطالب العسكرية للدفاع الجماعي عن النفس في ظل التحديات الإقليمية."[3] فهناك دعوات رسمية تصدع بإعادة الاعتبار للتربية الأخلاقية والوطنية، واستعادة مكانها الطبيعي في المدارس، لا سيما في ظل الفلتان الأخلاقي في المدارس اليابانية، والسعي الحثيث إلى غرس قيم المحبة والتواضع والتعاون، وتقبل الآخر والتفاعل الاجتماعي، والعلاقات الجيدة في المدارس، وفي النشاطات اللاصفية والنوادي الرياضية والثقافية. وذلك كلّه يسهم في مساعدة التلاميذ على تطوير الحس الأخلاقي في حياتهم ومواقفهم.

---

(1) Research Group, *The History of Japan's Educational Development: What implications can be drawn for developing countries today*, op. cit., p. 25.

(٢) تطرقنا في الفصل الأول إلى سبب اغتيال موري وزير التربية والتعليم عام ١٨٨٩م، والذي انتهك قداسة المكان كما ادعى قاتله؛ لأن ذلك العهد كان عهد تأليه الإمبراطور وتقديس ديانة الشنتو. وها هو التاريخ يعيد نفسه معكوساً؛ ففي عام ٢٠٢٢م ألفينا قاتل شينزو آبي رئيس الحكومة اليابانية الأسبق (يعترف أنه كان غاضباً من منظمة أو جماعة دينية اعتقد أن آبي كان على صلة بها). ونعتقد أيضاً أن آبي كان يدافع عن عودة تدريس التربية الأخلاقية والوطنية بالشكل الذي كانت عليه في عهد ميجي وما قبل الحرب العالمية الثانية، لتعزيز القومية اليابانية؛ وهو ما يشكل قلقاً لليابانيين من عودة عسكرة المدارس أو تدخل جماعات دينية في تعديل المناهج الدراسية. لمزيد التفصيل، انظر:

- "اغتيال آبي.. تفاصيل عن المتهم ودوافعه، والأمن يراجع إجراءات حماية كبار الشخصيات"، الجزيرة. نت، تاريخ الاسترداد: ٩/ ٧/ ٢٠٢٢م.

- Yuichiro, Shimizu. "The Legacy of Abe Politics: The contrast with the assassination of Hara Takashi-From Confrontational Democracy to a Democracy of Dialog", *Discus Japan-Japan Foreign Policy Forum*, No. 72, 2022.

(3) Bamkin, Sam. "Moral Education in Japan: The Disjoint between Research on Policy and Research on Practice", *Social Sciences Japan Journal*, 22 (2), June 2019, p. 256.

وعموماً، تقف الثقافة الكونفوشيوسية المحافظة التي تستحكم في حياة اليابانيين موقفاً أخلاقياً من كل شيء؛ إذ إن كل قضية تستدعي المعالجة المنطقية يُفترَض أن تعالجَ في إطار أخلاقي. فصواب الفعل يعتمد على كونه أخلاقياً كما يحاجج كونفوشيوس؛ إذ تعدّ الأخلاق فاكهة اليابانيين وثمرتهم، ومن الطبيعي أن تكون أيضاً فاكهة التربية الفكرية وثمرتها. وترسخت هذه الأخلاق مؤسسياً مع إنشاء معهد الأخلاق والثقافة الوطنية عام ١٩٣٢م، وجاءت الإصلاحات التربوية بعد الحرب العالمية الثانية لوضع سياسة تعليمية شاملة فيما يتعلق بالأخلاق القومية، وتزامنت مع إصلاحات التربية والتعليم عام ١٩٦١م التي هدفت إلى المساعدة في بناء المعرفة الأساسية، وتقديم جلسات مستقلة في التربية تكون مادتها منظمة وأكثر منهجية؛ لأن هناك قلقاً تربوياً في المجتمع الياباني بأن التربية الأخلاقية ذات طبيعة تلقينية؛ أي تلقين عقيدة الدولة بالحفظ والحشو، تعوّق تجديد المناهج وتؤخّر الإصلاحات التربوية. إضافة إلى أن هناك من يرى بأن التربية الأخلاقية والوطنية أو تربية الروح تحمل نوايا سياسية، وتقف على أوجه تشابه بين عهد توكوغاوا وعهد ميجي كونها تتعارض مع قيم الديمقراطية.

يتوجه التعليم الأخلاقي باستمرار نحو التعزيز؛ ففي عام ٢٠٠٦م تم تفعيل القانون الأساسي لإصلاح التعليم والأخلاق القومية؛ إذ عززت مراجعة المجلس المؤقت لإصلاح التعليم عام ٢٠٠٨ نهج إجراء التربية الأخلاقية في جميع المناهج الدراسية، لتحقيق الخطة الأساسية لتعزيز التعليم: نحو تحقيق أمّة التعليم ٢٠٠٨، كما تم الإعلان عن مقاربات مختلفة مثل (إنعاش المدرسة: المدرسة والمجتمع يتحدان معاً)، والتعليم التعاوني من خلال إدخال مدارس المجتمع (نظام مجلس إدارة المدرسة)، واختيار المدرسة نظام المدارس العامة، والمساعدة تجاه المبادرات من خلال الإبداع من المدرسة، بحيث تجعل معايير تنظيم الصف مرنة، والتوجيه من طريق النضج التعليمي، وتدريب المعلّمين لتعليم عدد قليل من الطلاب.[1] ويكمن سر نجاح اليابانيين في منظومة أخلاقهم المركَّبة التي ما برحت تحافظ على التعاليم الكونفوشيوسية: الطاعة، والولاء، وبذل الجهد، والتعاون، واحترام الوقت.

(1) Nishioka," Historical Overview of Curriculum Organisation", op. cit., p. 23.

فالأخلاق تحافظ على التعاليم فاعلة وعاقلة؛ وإلا استحالت التعاليم إلى مفاهيم حبيسة في النصوص وثقيلة على النفوس. من وجهة أخرى، هناك نظرة جديدة في التعامل مع التربية الأخلاقية في المدارس اليابانية على أنها نشاط مهني دائب يقوم به المعلّمون على مدار اليوم؛ فغدت التربية الأخلاقية جزءًا من المناهج الدراسية والكتب المدرسية في المدارس الابتدائية في ظل إصلاحات عام ٢٠١٨م، وفي المدارس الإعدادية عام ٢٠١٩م. و"فحص الإصلاحات السابقة التي صدرت تحت شعار (التعليم المريح)، واعتبار موضوعات التعليم المريح لا تتعلق مباشرة بالتربية الأخلاقية، إلا إن موضوعات التعليم المريح شبيهة بموضوعات التربية الأخلاقية في عددٍ من الطرق، مثل تلك المتعلقة بالتعليم الأخلاقي. وقد تمت مناقشة الإصلاحات، التي تعزز التعليم المريح لسنوات عديدة قبل تمريرها؛ إذ استقطب النقاش الأوساط الإعلامية والأكاديمية، وهما يعبّران عن هوية التعليم الياباني."[1] ففي ظل التعليم المريح بوصفه حركة تقدمية لم تعد النظرة تقليدية للتربية الأخلاقية، التي كانت توسم بأنها حركة رجعية. وهناك تشابه في الموضوعات بين المادتين الدراستين كتدريس قيم الفردية، والشجاعة، والمثابرة، والمصابرة، والالتزام، وتقبل الآخرين والتفكير والوطنية والولاء والطاعة، وغير ذلك.

وقفت وزارة التعليم اليابانية على تصميم مناهج التربية والتعليم، وفقاً للمواصفات الأخلاقية للتربية الفكرية، التي يُفترَض أن يتحلى بها تلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية، وهي:[2]

---

(1) See: Bamkin, "Moral Education in Japan: The Disjoint between Research on Policy and Research on Practice", op. cit., p. 247- 260.

(2) See: Ma, X.Y. & Nishimura, M. "Kindai Nihon ni okeru Doutoku Kyouiku no Hensen" [Transition of Moral Education in Modern Japan], Department of Education, Yamaguchi University, 58 (1), 2010, p. 75-86.

- See: Poukka, Päivi. *Moral Education in the Japanese Primary School Curricular Revision at the Turn of the Twenty-first Century: Aiming at a Rich and Beautiful Kokoro,* University of Helsinki Faculty of Behavioral Sciences Department of Teachers' Educatio*n*, 2011, p. 187.

أ- التربية الفكرية جزء لا يتجزأ من التربية الأخلاقية، من منطلق أن التفكير العقلاني في الموضوعات الدراسية ينبغي أن يراعي خصوصيات الجماعات، وفهم الآخرين المختلَف معهم.

ب- زرع الاستقلالية داخل الصفوف الدراسية في حدود الأخلاق، بحيث لا تتحول الجرأة النقدية إلى اجتراء على مكانة المعلّم النبيلة أو ازدراء لثقافة المجتمع الأصيلة.

ت- التمكين الفردي داخل الصفوف الدراسية الجماعية عبْر إقحام التربية الفكرية التي يحسنها الأفراد، بحيث تكون الفردية قائمة على احترام الجماعة ومعالجة قضاياها بشكل فكري متواضع مع قيم الأمّة اليابانية، ويؤدي فيه المعلّم دور المنسق بين الفردانية المغامرة بتفكيرها وتساؤلاتها، والجماعة الصفية التي لم تعهد مثل هذه المخرجات الفكرية حتى لا يساء فهمها بأنها انفلات أو افتئات.

ث- يُمنَح للتلاميذ فرصة التعلّم بالتفكير الحر، لإثبات استقلاليتهم وفرديتهم بشكل عقلاني وأخلاقي، وذلك بأن يختاروا بأنفسهم ما يرغبون في تعلّمه، بحيث يعيد التربويون صوغ المنهج التربوي صوغاً تربوياً متكاملاً، وفقاً للحاجات المدرسية.

ج- العطاء الفكري الأخلاقي، والتعامل مع الطبيعة والأشياء بلمسة إنسانية.

ح- تقدير الحياة واحترام حقوق الإنسان.

خ- التعاطف مع الآخرين وتفهم عقليتهم، والإسهام المجتمعي بمزيد من الشعور بالإنسانية، وضبط النفس.

د- العيش في جماعة ومشاركة الآخرين، وتحمل الاختلافات الفكرية والمعيشية.

قطعت اليابان شوطاً نشطاً في التعليم من أجل التنمية المستدامة؛ إذْ ما فتئت التجربة التربوية اليابانية العريقة تؤتي أكلها كل حين. ومع ذلك تسعى التربية الفكرية في اليابان إلى تنمية الشخصية؛ لتحصيل المزيد لفهم نفسها ومجتمعها، عسى أن تخطو خطوة واعية نحو فهم الفهم الذي هو نفسه الفهم الإنساني؛ فاليابانيون قلقون من انطوائهم على

أنفسهم، ورؤية العالم من خلال ذواتهم؛ وهو ما يجعل تفكيرهم محدوداً وصادماً عندما يتعلق الأمر بحكمهم على الشيء في ظل محدودية المعرفة المكتسبة لديهم أو الفكرة المسبقة منهم تجاه غيرهم.

٢- تقييم التربية الفكرية: القراءة والرياضيات والعلوم:

حصل تغيير في السياسة التعليمية اليابانية رافقه تحسين القدرات الأكاديمية، وذلك بعد صدمة اختبار برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA[١] الذي تعقده منظمة التعاون الدولي والتنمية؛ إذ كشفت دراسة التقييم عام ٢٠٠٣م عن انخفاض مستوى الطلاب اليابانيين في القراءة والكتابة. ومن ثم، انتاب اليابانيين قلق عامّ من تدهور الأداء التعليمي، وذلك بخلاف عام ٢٠٠٠م وما قبلها؛ إذ احتلت اليابان مرتبة عالية في التقييم الأولي لبرنامج التقييم الدولي للطلاب. وابتداء من عام ٢٠٠٦م تحسّن أداء الطلاب اليابانيين في ظل الالتزام بتعليم الأطفال طرائق التفكير الإبداعي والنقدي، إلى جانب دعم الأسرة اليابانية للطلاب، وحثهم على بذل الجهد على الطريقة الكونفوشيوسية؛ فنلفي أداء الطلاب اليابانيين قد تحسّن أكثر عام ٢٠٠٩م، واحتلت اليابان المرتبة الخامسة عالمياً في ظل الأداء الاقتصادي والاجتماعي والمساواة في فرص التعلّم، ومواقف الطلاب تجاه التعلّم، ومحو الأمّية الرقمية، والتعلّم والإنفاق على التعليم. فالحكومة اليابانية تحرص باستمرار على إدراج إصلاحات وتحسين أداء النظام التعليمي المثير للإعجاب بالفعل، لا سيما فيما يتعلق باحتياجات المهارات المستقبلية، كما هو واضح في الجدول رقم (٣)[٢]؛ إذ يكون تقييم البلدان وفقاً لنتائج التعلّم والمساواة في توزيع حاجات التعلّم، والفرص التعليمية، والإنفاق على التعليم، والأداء

(١) يهدف برنامج التقييم الدولي للطلاب PISA إلى اختبار قدرات التلاميذ في سن ١٥ عاماً؛ ولا يُعنى البرنامج بتقييم المدارس والتلاميذ، وإنما يعتني بتقويم الأنظمة التعليمية والتربوية في الدول الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، وذلك فيما يتعلق بتوظيف معلوماتهم التي اكتسبوها في القراءة والرياضيات والعلوم، إلى جانب اكتساب المهارات لحلّ المشكلات المهنية والحياتية. كما يهدف برنامج التقييم الدولي للطلاب إلى تقويم المعارف والمهارات، وقياس قدرة الطلاب على توظيف المعارف في المواقف الحياتية، ويقارن مستويات التلاميذ مع نظامهم التعليمي، وقياس البيئة التعليمية، ويتمّ إجراء التقييم كل ثلاث سنوات على مدار العام.

(2) Strong Performance and Successful in Education: Lessons from PISA for Japan, OCED, 2012, p 18.

الاقتصادي للبلد، والخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب.

الجدول رقم (٣)

البيانات الأساسية عن البلدان التي شملها التقييم الدولي للطلاب في الفترة (٢٠٠٠–٢٠٠٩م)

	الجودة										العدالة	التوافق	الكفاية	الدخل	المساواة
	نتيجة البرنامج الدولي لتقييم الطلاب في القراءة، عام ٢٠٠٩		نتيجة البرنامج الدولي لتقييم الطلاب في القراءة، عام ٢٠٠٠		نتيجة البرنامج الدولي لتقييم الطلاب في الاختلاف فيالقراءة ما بين عامي ٢٠٠٠ و٢٠٠٩		نتيجة البرنامج الدولي لتقييم الطلاب في الرياضيات، عام ٢٠٠٩		نتيجة البرنامج الدولي لتقييم الطلاب في العلوم، عام ٢٠٠٩		النسبة المئوية المتباينة في أداء الطلاب ذوي الخلفية الاجتماعية الاقتصادية	مجموع الفروقات بين المدارس، والنسبة المئوية من إجمالي التباين داحل كل بلد	الإنفاق على كل طالب، التعليم والخدمات الأساسية، عام ٢٠٠٧م	الناتج المحلي الإجمالي	مؤشر جيني للفرد
	مجموع النقاط/ الانحراف المعياري*		مجموع النقاط/ الانحراف المعياري*		مجموع النقاط/ الانحراف المعياري*		مجموع النقاط/ الانحراف المعياري*		مجموع النقاط/ الانحراف المعياري*		٪	٪	قيمة تعادل القوة الشرائية بالدولار الأمريكي	القيمة	القيمة
كندا	٢٤	٥.	٥٣٤	١,٦	١٠−	٣,٤	٥٢٧	١,٦	٥٢٩	١,٦	٨,٦	٢٢	٧٦٠٩	٣٦٣٩٧	٠,٣٠
شنغهاي–الصين	٥٥٦	٤.	–	–	–	–	٦٠٠	٢,٨	٥٧٥	٢,٣	١٢,٣	٣٨	٤٢٠٦٤***	٥٣٤٠	٠,٤٢
هونغ كونغ–الصين	٥٣٣	١.	–	–	–	–	٥٥٥	٢,٧	٥٤٩	٢,٨	٤,٥	٤٢	٣٢٨٩٦****	٤٢١٧٨	٠,٤٣
فنلندا	٥٣٦	٢,٣	٥٤٦	٢,٦	١١−	٤,٣	٥٤١	٢,٢	٥٥٤	٢,٣	٧,٨	٩	٦٤٣٠	٣٥٣٢٢	٠,٢٦
اليابان	٥٢٠	٣,٥	٥٢٢	٥,٢	٢−	٦,٨	٥٢٩	٣,٤	٥٣٩	٣,٤	٨,٦	٤٩	٨٠١٢**	٣٣٦٣٥	٠,٣٤
سنغافوره	٥٢٦	١.	–	–	–	–	٥٦٢	١,٤	٥٤٢	١,٤	١٥,٣	٣٥	٣٢٦٩٩*****	٥١٤٦٢	٠,٤٢
متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية	٤٩٤	٠,٥	٤٧٩	٠,٦	٢−	٢,٧	٤٩٧	٠,٥	٥٠١	٠,٥	١٤	٣٩	٦٦٧٥	٣٢٩٦٢	٠,٣١

* الانحراف المعياري.

** قيمة الخدمات الأساسية والتكميلية.

*** الإنفاق التراكمي لكل طالب على مدار المدة (إحصاءات ٢٠١٠م).

**** الإنفاق الحكومي المتكرر على التعليم (التعليم الابتدائي، والثانوي، والخاص ودعم الإدارات، ٢٠١٠م).

***** الإنفاق التراكمي لكل طالب من ٦ إلى ١٥ سنة (إحصاءات منظمة التعاون الدولي للاقتصاد والتنمية، ٢٠١٠م).

المصدر:

- OECD, PISA 2009 Database, and OECD 2010.
- Strong Performance and Successful in Education: Lessons from PISA for Japan, OCED, 2012, p. 18.

أثبتت اليابان جدارتها في قمّة التقييمات الدولية لتعليم الطلاب في سن ١٥ عاماً، واستمر ذلك لعقود من الزمن. وفي عام ١٩٦٤م تم إجراء أول دراسة رياضية دولية في ١٢ بلداً بوساطة الرابطة الدولية للتعليم، وقد حاز طلاب الصف الثامن المرتبة الثانية من بين ١٢ بلداً مشاركاً، وابتداء من هذه السنة ومع أول تقييم دولي للرياضيات برزت اليابان بوصفها رائدة في مجال التعليم بعد ٤٥ عاماً. وبفضل التحسين المصحوب ببذل الجهد، ظل الأداء الياباني في استقرار نسبي عام ٢٠١٨م على الرغم من الأداء المتذبذب بين السنوات؛ إذ يعود عدم الاستقرار إلى التغييرات الحاصلة في الموضوعات وفترات التوقف؛ ففي تقييم فترة (٢٠٠٣-٢٠١٨م)، ظل متوسط أداء الرياضيات مستقراً مع عدم تحسن ملحوظ، ومع ذلك تعد اليابان من بين دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الأفضل أداء في القراءة والرياضيات والعلوم، كما هو مبسوط في الجدول رقم (٤).[1] إلى جانب مهاراتهم في الكتابة الخطابية الاستنتاجية[2].

الجدول رقم (٤)

متوسط درجات الطلاب في اليابان في القراءة والرياضيات والعلوم

درجات البرنامج الدولي لتقييم الطلاب في الفترة (٢٠٠٠-٢٠١٨م)

	درجات البرنامج الدولي لتقييم الطلاب، عام ٢٠٠٠م	درجات البرنامج الدولي لتقييم الطلاب، عام ٢٠٠٣م	درجات البرنامج الدولي لتقييم الطلاب، عام ٢٠٠٦م	درجات البرنامج الدولي لتقييم الطلاب، عام ٢٠٠٩م	درجات البرنامج الدولي لتقييم الطلاب، عام ٢٠١٢م	درجات البرنامج الدولي لتقييم الطلاب، عام ٢٠١٥م	درجات البرنامج الدولي لتقييم الطلاب، عام ٢٠١٨م
القراءة	٥٢٢	٤٩٨	٤٩٨	٥٢٠	٥٣٨	٥١٦	٥٠٤
الرياضيات	-	٥٣٤	٥٢٣	٥٢٩	٥٣٦	٥٣٢	٥٢٧
العلوم	-	-	٥٣١	٥٣٩	٥٤٧	٥٣٨	٥٢٩

(1) OCID 2019, PISA 2018 Database, p.305.

(2) See: Stapleton, Paul. "Critical thinking in Japanese L2 writing: Rethinking tired constructs", *ELT Journal*, Vol. 56 (3), July 2002, p. 250-257.

المصدر:

- OECD 2019.
- PISA 2018 Results What Students Know and Can Do, Volume I, OCED, 2019, p. 305.

وحسب معطيات الجداول رقم (٥) و(٦) و(٧) جاءت اليابان، إلىٰ جانب دول الخط الكونفوشيوسي المتفوق بمجهوداته، في قمة التصنيف الدولي أو اقتربت منه. ففي حالات نلفي البلدان الأعلىٰ مرتبة من اليابان تتشارك في الأداء نفسه في القراءة والرياضيات والعلوم، مثل لنخشتاين وسويسرا وسنغافوره؛ نظراً إلىٰ أن اليابان ظلت تتعاطىٰ مع منظومتها التعليمية بالمراقبة والتحسين المستمر منذ فترة ميجي وحتىٰ عام ٢٠١٨م كما في الجدول رقم (٨)؛ إذ نلفيها متفوقة علىٰ كوريا الجنوبية وفلندا ونيوزلندا بخلاف السنوات السابقة، لا سيما أن النظام التعليمي في اليابان له التزام عميق بالأطفال بوصفهم قوة تعليمية أساسية. وفي ظل هذه المعايير العالية لنظام التعليم في اليابان، وعوامل أخرىٰ أكثر أهمية مثل بذل الجهد، أنتجت اليابان أشخاصاً هم الأكثر تعليماً في العالم، إلىٰ جانب قوىٰ عاملة تعدّ الأكثر إنتاجية وفاعلية في العالم.

ونلفي أيضاً، إيمان اليابانيين بإمكانية نجاح الأطفال في المستقبل قد منح دفعة قوية للنمو الاقتصادي الياباني علىٰ الرغم من الكوارث الطبيعية التي تعصف باليابان لا سيما الزلازل الأرضية والبحرية. وتستند قصة النجاح اليابانية إلىٰ معايير تعليمية عالمية المستوىٰ، مثل: الإصلاح المستمر للمناهج، وتنويع المحتوىٰ التعليمي، وتعزيز قدرات الطلاب علىٰ استقراء ما يعرفونه، وتطبيق معارفهم في المواقف الصعبة؛ وذلك علىٰ الرغم من التحديات التي تواجه منظومتها التعليمية، كضرورة حصول توازن بين جودة نظام التعليم وجودة المعلّمين، إضافة إلىٰ أهمية تمكين المعلّمين والمدارس والمجتمعات المحلية، لتولّي الأدوار القيادية والمسؤوليات الموكلة إليهم؛ وذلك لتحقيق الإنصاف والمساواة. ومن ثم، الانتقال السلس من المركزية إلىٰ اللامركزية، كما يفترض من اليابان أيضاً تحسين القيمة والاستثمار في التعليم مقابل المال حسب التقيم الدولي لأداء الطلاب والدول.

وعلىٰ الرغم من وجود تصور عام بأن أداء اليابان آخذ في الانخفاض إلا إن نتائج التقييم الدولي للطلاب تظهر أن اليابان حافظت علىٰ أداء عال في القراءة بنحو ٢٠ نقطة أعلىٰ من المتوسط، كما ظل أداء الطلاب في الرياضيات والعلوم دون تغيير علىٰ نطاق واسع منذ عامي ٢٠٠٣ و٢٠٠٦م علىٰ التوالي. والأهم من ذلك أن أداء اليابان في القراءة قد تحسن في المهام المفتوحة؛ إذ لا يحتاج الطلاب إلىٰ إعادة إنتاج المعرفة، ولكن أيضاً يمتلكون قدرة علىٰ إنشاء ردودهم الخاصة، واستيعاب المعلومات الجديدة وتقييمها. ونلفي الإناث يتفوقنَ علىٰ الذكور في القراءة بمتوسط ٣٩ نقطة، ونلاحظ وجود فجوة بين الجنسين في الأداء لما يتعلق الأمر بالرياضيات والعلوم. ومع ذلك، فقد شهدت اليابان تحسناً مهمّاً في مواقف الطلاب وميولهم تجاه التعليم والمدرسة. إضافة إلىٰ ذلك يقرأ المزيد من الطلاب اليابانيين من أجل الاستمتاع، ولديهم الدافع للقراءة بالمقارنة مع عام ٢٠٠٠م، ففي اليابان يحب الطلاب التحدث عن الكتب مع أشخاص آخرين، ويستشهدون بالقراءة بوصفها واحدة من الهوايات المفضلة لديهم. وهذا كلّه أفضىٰ إلىٰ تحسين كفاية القراءة التي تم قياسها في تقييمات عام ٢٠٠٥م؛ إذ حددت وزارة التعليم ثلاثة أهداف لمشروع تحسين القراءة: تطوير مهارات القراءة المهمة، وتحسين مهارات الكتابة وفقاً لأفكار الطلاب الخاصة، وتقديم الدعم حتىٰ يتمكن الطلاب من قراءة مجموعة متنوعة من النصوص. إضافة إلىٰ ذلك، أدت المراجعة الأخيرة للدورة الدراسية عام ٢٠٠٨م إلىٰ زيادة ساعات التدريس في الفصل في مجال محو الأمّية، وشددت علىٰ أهمية قدرة الطلاب علىٰ التعبير عن أفكارهم في مواد أخرىٰ أيضاً.[١] ويخضع تقييم القراءة إلىٰ مستويات متعددة ومعقدة، هي:[٢]

- ففيما يتعلق بتقييم القراءة في (مستوىٰ الكفاية الأساسي)، يتطلب من الطالب تحديد موقع المعلومات، التي تلبي العديد من الشروط، وإجراء مقارنات أو تناقضات في النص، وعمل روابط بين النص والتجربة الشخصية.

(1) Strong Performance and Successful in Education: Lessons from PISA for Japan, OCED, 2012, p 35- 36.

(2) Ibid., p. 37

- وفيما يتعلق بتقييم القراءة في (مستوىٰ متقدم من الكفاية)، يتطلب من الطالب التعامل مع النصوص غير المألوفة من حيث الشكل أو المحتوىٰ، ويفترض منه أيضاً العثور علىٰ معلومات في مثل هذه النصوص، وإظهار الفهم التفصيلي، واستنتاج المعلومات ذات الصلة بالمهمة.
- وفيما يتعلق بتقييم القراءة في (مستوىٰ أعلىٰ من الكفاية)، يتطلب من الطالب إجراء تحليل دقيق للنصوص؛ الأمر الذي يقتضي فهماً مفصّلاً لكليهما، المعلومات والآثار غير المعلنة.

ويخضع تقييم الرياضيات إلىٰ مستويات متعددة ومعقدة، هي:

- ففيما يتعلق بتقييم الرياضيات في (مستوىٰ الكفاية الأساسي)، يفترَض من الطالب توظيف الأساسيات والخوارزميات والصيغ والمعادلات، وتفسير المشكلات الرياضية، والتعرف إليها في السياقات التي تتطلب أكثر من الاستدلال المباشر.
- وفيما يتعلق بتقييم الرياضيات في (المستوىٰ المتقدم من الكفاية)، يفترَض من الطالب مقارنة وتقييم استراتيجيات حلّ المشكلات المناسبة للتعامل مع المشكلات المعقدة.
- وفيما يتعلق بتقييم الرياضيات في (مستوىٰ أعلىٰ من الكفاية)، يفترَض من الطالب تطبيق البصيرة والفهم جنباً إلىٰ جنب مع التمكن من العمليات والعلاقات الرياضية الرمزية والأصلية، لتطوير مناهج واستراتيجيات جديدة لمعالجة مواقف جديدة.

ويخضع تقييم العلوم إلىٰ مستويات متعددة ومعقدة، هي:

- ففيما يتعلق بتقييم العلوم (في مستوىٰ الكفاية الأساسي)، يفترَض من الطلاب تحديد السمات الرئيسة للبحث العلمي، والمفاهيم والمعلومات العلمية المتعلقة بحالة ما، واستخدام نتائج تجربة علمية ممثلة في البيانات.
- وفيما يتعلق بتقييم العلوم علىٰ (المستوىٰ المتقدم في الكفاية)، يفترَض من الطالب تحديد المكونات الفعلية لعدد من مواقف الحياة المعقدة، وتطبيق المفاهيم العلمية عليها، ومقارنة واختيار وتقييم الأدلة العلمية المناسبة للاستجابة للحياة.

- وفيما يتعلق بتقييم العلوم (في مستوى أعلى من الكفاية)، يفترض من الطالب استخدام التفكير العلمي المتقدم، والتفكير لحلّ مسائل علمية وتقنية غير مألوفة.

هذا، وتختلف البلدان في سياقاتها الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية؛ إذ يجب أن تؤخذ هذه التباينات بعين الاعتبار. وتختلف اليابان في الأداء عن الدول الأخرى على مستوى الدخل القومي كونها تحتل المرتبة ١٧ من بين ٣٤ دولة في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية من حيث نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي؛ إذ يعكس نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي الموارد المحتملة المتاحة للتعليم في كل بلد. ومع ذلك حقق نظام التعليم نتائج قوية على الرغم من حقيقة أن إجمالي الإنفاق على التعليم في القطاعين العام والخاص أقل بكثير من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بوصفها حصّة من الناتج المحلي الإجمالي، فاليابان تستثمر ٣,٣ بالمئة من ناتجها المحلي الإجمالي في التعليم، وبالنسبة إلى الإنفاق الفعلي على كل طالب من سن ٦ إلى ١٥ عاماً تحتل اليابان المرتبة ١٤ من بين ٣٤ عضواً في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.[1] وعلى الرغم من الركود الاقتصادي وخضوع اليابان لسلسلة من الإصلاحات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في بداية التسعينات من القرن الماضي، وتأثير ذلك على نتائج التلاميذ اليابانيين في تقييمات عام ٢٠٠٣م؛ إلا إن بذل الجهد، هو الآخر، أدى دوراً استثنائياً في حالة اليابان الفريدة التي تعتمد على جهودها الخاصة المكتسبة من الأسلاف.

وفي العام ٢٠١٨م، بلغ متوسط درجات القراءة بين دول منطقة التعاون الاقتصادي والتنمية ٤٨٧ نقطة، وقد حصلت اليابان على المعدل المتوسط، ولكن في الرياضيات والعلوم نجد اليابان الأكثر أداء في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية؛ إذ أظهرت التزاماً قوياً في تطوير قاعدة التعلّم، كما نلفي التفوق محصوراً في دول شرق آسيا الكونفوشيوسية.

---

(1) Ibid., p. 41.

الجدول رقم (٥)

مقارنة أداء البلدان في القراءة عام ٢٠١٨م

الدرجة	بلد المقارنة	البلدان التي لا تختلف متوسط درجاتها بشكل كبير عن غيرها من الدول من الناحية الإحصائية
٥٥٥	شنغهاي (الصين)	سنغافورة
٥٤٩	سنغافورة	شنغهاي (الصين)
٥٢٥	ماكو (الصين)	هونغ كونج (الصين)، إستونيا، فنلندا
٥٢٤	هونغ كونج (الصين)	ماكو (الصين)، إستونيا، كندا، فنلندا ـ إيرلندا
٥٢٣	إستونيا	ماكو (الصين)، هونغ كونج (الصين) إستونيا، كندا، فنلندا ـ إيرلندا
٥٢٠	كندا	هونغ كونج (الصين) إستونيا، فنلندا ، إيرلندا، كوريا
٥٢٠	فنلندا	ماكو (الصين)، هونغ كونج (الصين) إستونيا، فنلندا ، كندا، إيرلندا، كوريا
٥١٨	إيرلندا	هونغ كونج (الصين) إستونيا، كندا، فنلندا ، كوريا، بولندا
٥١٤	كوريا	كندا، فنلندا ، إيرلندا، بولندا، السويد، الولايات المتحدة
٥١٢	بولندا	إيرلندا، كوريا، السويد، نيوزلندا، الولايات المتحدة
٥٠٦	السويد	كوريا، بولندا، نيوزلندا، الولايات المتحدة، المملكة المتحدة، اليابان
٥٠٦	نيوزلندا	بولندا، السويد، الولايات المتحدة، المملكة المتحدة، اليابان
٥٠٥	الولايات المتحدة	كوريا، بولندا، السويد، نيوزلندا، المملكة المتحدة، اليابان
٥٠٤	المملكة المتحدة	السويد، نيوزلندا، الولايات المتحدة، اليابان
٥٠٤	**اليابان**	السويد، نيوزلندا، الولايات المتحدة، المملكة المتحدة

المصدر:.OECD 2019 – الجدول مقتطع من جدول يضم ٧٧ دولة.

- PISA 2018 Results What Students Know and Can Do, Volume I, OCED, 2019, p. 57.

الجدول رقم (٦)

مقارنة أداء البلدان في الرياضيات عام ٢٠١٨م

الدرجة	بلد المقارنة	البلدان التي لا يختلف متوسط درجاتها بشكل كبير عن غيرها من الدول من الناحية الإحصائية
٥٩١	شنغهاي (الصين)	ــــــ
٥٦٩	سنغافورة	ــــــ
٥٥٨	مكاو (الصين)	هونغ كونج (الصين)
٥٥٨	هونغ كونج (الصين)	مكاو (الصين)
٥٣١	تايبيه الصينية	اليابان، كوريا
٥٢٧	**اليابان**	تايبيه الصينية، كوريا، إستونيا

المصدر:.OECD 2019 – الجدول مقتطع من جدول يضم ٧٧ دولة.

PISA 2018 Results What Students Know and Can Do, Volume I, OCED, 2019, p. 59.

الجدول رقم (٧)

مقارنة أداء البلدان في العلوم عام ٢٠١٨م

الدرجة	بلد المقارنة	البلدان التي لا يختلف متوسط درجاتها بشكل كبير عن غيرها من الدول من الناحية الإحصائية
٥٩٠	شنغهاي (الصين)	
٥٥١	سنغافورة	
٥٤٤	ما كو (الصين)	
٥٣٠	إستونيا	اليابان
٥٢٩	**اليابان**	إستونيا

المصدر:.OECD 2019 – الجدول مقتطع من جدول يضم ٧٧ دولة.

PISA 2018 Results What Students Know and Can Do, Volume I, OCED, 2019, p 61.

الجدول رقم (٨)

متوسط درجات الرياضيات والعلوم والقراءة

البرنامج الدولي لتقييم الطلاب عام ٢٠١٨م

الرتبة	البلد*	الدرجة
١	الصين	٥٧٨,٧
٢	سنغافورة	٥٥٦,٣
٣	مكاو- الصين	٥٤٢,٣
٤	هونج كونج- الصين	٥٣٠,٧
٥	إستونيا	٥٢٣,٣
٦	**اليابان**	**٥٢٠,٠**
٧	كوريا الجنوبية	٥١٩,٧
٨	كندا	٥١٦,٧
٩	تايوان	٥١٦,٧
١٠	فنلندا	٥١٦,٣
١١	إيرلندا	٥٠٤,٧
١٢	سلوفينيا	٥٠٣,٧
١٣	المملكة المتحدة	٥٠٣,٧
١٤	نيوزلندا	٥٠٢,٧

* هذا الجدول مقتطَع من جدول يضم ٧٧ بلداً مشاركاً في برنامج التقييم.

المصدر:

Organization for Economic Cooperation and Development (OCED) 2018-2019

https://factsmaps.com/pisa-2018-worldwide-ranking-average-score-of-mathematics-science-reading/

٣- آراء مختلفة حول التربية الفكرية:

عطفاً على ما عرضناه، وتأكيداً على أن برنامج التقييم الدولي للطلاب يشمل عينة مختارة من الطلاب؛ فإن التربية الفكرية في اليابان تكاد تكون متأخرة بالمقارنة مع حجم اليابان التقني الهائل؛ إذ ألفينا التربية الفكرية مقتصرة على المدارس الخاصة غير الحكومية من حيث مناهجها الواضحة والمتنوعة؛ نظراً إلى أن الثقافة الكونفوشيوسية المستحكمة في القطاعات الحكومية اليابانية ومنها قطاع التعليم، تقف عقبة كأداء أمام التحرر الفكري التربوي، الذي يجري عبر آليات التفكير الحر.

وبهذا الصدد أجرت ريئكو أوكادا R. Okada [1] دراسة على ١٣٠٠ طالب في عامي ١٩٩٩ و٢٠١٤م توصلت إلى نتيجة مفادها أن هؤلاء الطلبة يهابون القيام بالأنشطة الصفية، التي تستدعي إعمال الفكر، ومثل هذا التردد يكاد ينسحب على كل المدارس الحكومية في اليابان. وتخلص إلى أن نظام التعليم الياباني على الرغم من كونه حقق معايير عالية عالمياً إلا إن النظام التربوي الجديد، فشل في رعاية قدرات التفكير لدى التلاميذ، وتعزيز مواهبهم. وفي نظر أوكادا، تعود هذه الظاهرة السلبية إلى عجز المعلّمين عن إكساب التلاميذ مهارات التفكير. ومن ثم، إهمال إعمال التفكير، والتركيز على التكوين بالتلقين، إضافة إلى تردد التلاميذ وعدم رغبتهم في ارتياد الأنشطة الفكرية والارتياب منها؛ لأن اليابانيين يميلون إلى الاعتقاد بأن التلاميذ الصامدين والمطيعين الذين يحصلون على نتائج ممتازة في الامتحانات هم التلاميذ الجيدون صناع المستقبل.

ونعتقد أن هذا الإحجام لدى التلاميذ والمعلّمين يعود إلى مدى استحكام الثقافة الكونفوشيوسية في حياة اليابانيين؛ فقد أوثقتهم بحبال الطاعة للكبير الذي هو معلّمهم، والعمل في مجموعة تؤمهم، واحترام الجدول الزمني الذي يهمهم. إضافة إلى أن اليابانيين يتكلمون بشكل أقل ويعملون بمعدل أفضل؛ وهو ما يجعل الأنشطة الفكرية التي تستدعي

(1) Okada, Reiko. Thinking in the Japanese Classroom, *Journal of Modern Education Review*, Vol. 5, No. 11, November 2015, p .1054-1060.

إثارة الأسئلة، وطلب الاستفسارات تصطدم بعلة سكوتهم وقلة تعبيرهم؛ فتقل التساؤلات والاستفسارات في الصف الدراسي، وهذا كلّه يجعل برنامج التربية الفكرية عديم الجدوىٰ في ظل هيمنة الصمت داخل الصفوف الدراسية، الذي يراد منه إنجاح عملية الفهم السريع عبر الحفظ والتلقين.

هناك قلق لدىٰ المشرفين علىٰ نظام التعليم، من منطلق أن التلاميذ في المدارس الحكومية اليابانية لا يشاركون جماعياً في تنشيط أفكارهم بالأسئلة إلا بنسبة ١٠ بالمئة أو أقل، حسب دراسة أوكادا؛ وذلك نظراً إلىٰ أن مواد ومناهج وطرق تدريس التفكير التربوي في الفصول الدراسية اليابانية ما برحت متأخرة ومترددة، ولم يتم تدريسها علىٰ شكل نظام شامل وواسع في المدارس الحكومية اليابانية، إضافة إلىٰ أن معظم المعلّمين في اليابان، ما يزالون يفتقرون إلىٰ الخبرة المطلوبة في تعليم أبسط قواعد التفكير المنطقي، والعقلاني، والنقدي، والإبداعي للتلاميذ.

وعليه، تخلص أوكادا إلىٰ ضرورة تغيير نظام التعليم الياباني القديم، ويكون ذلك بدءاً من إصلاح عقلية التلاميذ والمعلّمين؛ إذْ يفترَض تعليم الاختلافات الواسعة في الثقافة واللغة بين التلاميذ، حتىٰ يتمكنوا من إدراك ثقافتهم بشكل موضوعي، كما يفترَض تزويد المعلّمين بمناهج ومواد جديدة، تدعمهم في تطوير الأنشطة الصفية علىٰ الصعيد الفكري والنقدي والإبداعي.

فعلاً، إن بطء قاطرة التفكير التربوي قد أقلق مضجع المسؤلين السياسيين والتربويين اليابانيين؛ إذْ لم تصل بعدُ إلىٰ أهدافها التي سطرتها وزارة التعليم اليابانية. وإن مشكلة القصور في التفكير النقدي في الصفوف المدرسية ظلت مثار جدل علىٰ أعلىٰ المستويات حتىٰ إنها نوقشت في مؤتمر عقد لهذا الغرض سنة ٢٠١٥م؛[1] إذ دار النقاش حول طرق التدريس، والبحث عن أنجع السبل في التعامل الفكري مع التلاميذ. عرض هذا المؤتمر هواجس

(1) See: Duun, James D. "Critical Thinking in Japanese Secondary Education: Student and Teacher Perspectives", *CTLL Journal*, Vol. 2, Issue 1, November 2015, p. 29.

التلاميذ الذين أنهوا دراستهم الثانوية، ونقل اعترافاتهم بأن مهارات التفكير الناقد لا يتم تدريسها بشكل كاف، كونها ليست مطلوبة في التعليم الابتدائي.

إن ضبابية برامج التفكير التربوي في المدارس الابتدائية الحكومية، باتت تشكل صداعاً لصنّاع القرار التربوي الياباني، إضافة إلى أن التلاميذ لا يتدربون على مهارات التفكير النقدي في الثانوية الدنيا أو العليا؛ ولذا يتساءل جيمس دوون[1] J. Duun عما يمكن فعله لمساعدة التلاميذ، هل يحتاج المعلّمون إلى تعديل مناهجهم؛ لتعكس الوضع من سيّء إلى أحسن؟ وهل يحتاج المعلّمون في المدارس الثانوية الدنيا والعليا تضمين المزيد من الفرص، للمشاركة في مهارات التفكير بدلاً من التركيز على الحفظ؟ يخلص الباحث دوون إلى أن العديد من التلاميذ لا يتلقون دروساً في مهارات التفكير النقدي في التعليم الثانوي؛ وهو ما يجب على أساتذة الجامعات أخذ ذلك بعين الاعتبار، وبناء مهارات التفكير في مناهجهم على نطاق الجامعة؛ لأن عمق المعرفة واتساعها عبر مهارات التفكير النقدي، قد تضمن للتلاميذ إمكانية توظيف تلك المعرفة في مستقبلهم العلمي والعملي.

ويتساءل الباحث إكيم[2] في مقال له صدر في العام ٢٠٢٢م هل يفتقر اليابانيون إلى التفكير النقدي؟ وكانت إجابته أن البيئة التعليمية اليابانية القائمة على التدريس المتمحور حول المعلّم، لا تساعد على تنويع مهارات التواصل اللغوي والمعرفي؛ وهو ما قد يفرز طلبة مستسلمين وسلبيين.

وبدورنا نتساءل، هل هناك تناقض بين التفوق التقني الياباني على مستوى الجامعات والمؤسسات، وقصور التفكير النقدي في المدارس الثانوية الدنيا والعليا؟ طبعاً التناقض غير وارد؛ لأن مصير المتناقض مع محيطه هو التخلف وليس التنمية. وهناك ثقافة كونفوشيوسية أسرية تتحكّم في التلاميذ وترغمهم على الطاعة والاحترام والصمت؛ ولكن ما إنْ يكبر

(1) Ibid., p. 35-36.

(2) See: Egitim, Soyhan. "Do Japanese Students lack critical thinking? Addressing the misconception", *Power and Education Journal*, Vol. 14 (3), 2022, p. 304-309.

هذا التلميذ الأصغر حتى تتفجر معارفه، ويفكّر فيما ينفعه وينفع أسرته ومجتمعه، وحتى الإمبراطور نفسه؛ فتستحيل ابتكاراته وإبداعاته واجتهاداته إلى شكل من أشكال الطاعة، والاحترام التي يقدمها لوطنه اليابان.

وقد أكسبت طقوس الطاعة والاحترام تلاميذ اليابان مهارة نقد الذات؛ فسبحوا في نهر المسؤولية منذ نعومة أظفارهم؛ إذ "يتعلّم أطفال المدارس في اليابان كيف يمارسون نقد الذات، سواء من أجل تحسين علاقاتهم مع الآخرين أو ليضاعفوا من مهاراتهم في حلّ المشكلات. ونجد هذا الموقف، الذي ينشد بلوغ نزعة الكمال من خلال النقد الذاتي، مستمراً على امتداد العمر."[1] إن مهارات النقد الذاتي كفيلة بتصحيح اليابانيين أخطاءهم. ومن ثم، رؤية الأشياء على حقيقتها؛ لأن الشعوب محبوكة بفنيات ثقافتها، ومحكومة بآليات بيئتها؛ إذ إن الأهم لدى الياباني هو ألّا يفكر بوساطة ثقافة الآخر، وألّا يعيش بتفكيره في بيئة غيره حتى يحافظ على شخصيته، فلا يكون مسخاً على الحقيقة.

هناك اختلافات مباينة في أسلوب الحياة والتفكير بين الآسيوي والغربي؛ إذْ "يعلي الغربيون من قيمة النجاح والإنجاز؛ لأنها وسام دال على جدارة شخصية. ويعلي أبناء شرق آسيا من قيمة التلاؤم مع المجموع والالتزام بالنقد الذاتي؛ بغية من أنهم حققوا ذلك الهدف [...] يتجنب أبناء شرق آسيا الجدل والخلاف في الرأي، بينما يؤمن الغربيون بالمحاجات الخطابية في جميع المجالات ابتداء من القانون وصولاً إلى السياسة وحتى العلم."[2] وقد أوقفت اليابان قدراتها البشرية، وإمكاناتها المادية على تعليم اليابانيين تعليماً ممتازاً، بحيث يصعد التعليم عمودياً؛ لتحقيق التنمية المستدامة بوتيرة أفقية مستقيمة، وتعوّدت اليابان على هذا النمط التعليمي في عصر الإقطاع والعزلة وما بعد ميجي؛ إذ بجس التعليم الإقطاعي والحكومي، إلى جانب التعلّم العصامي جيلاً يابانياً متعلّماً أكثر قدرة على المنافسة العالمية؛ ولهذا، لم يكن التفكير التربوي مطلوباً في التعليم الابتدائي والثانوي لتحقيق التنمية؛ لأن

---

(١) ينسبت، ريتشارد إي. **جغرافية الفكر: كيف يفكر الغربيون والآسيويون على نحو مختلف.. ولماذا؟**، ترجمة: شوقي جلال، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ٢٠٠٥م، ع٣١٢، ص٦٨.

(٢) المرجع السابق، ص٨٥.

التنمية اليابانية وُجدت بأساليب تربوية أخرى؛ كالنقد الذاتي، والحفظ، واجتياز الاختبارات عن جدارة، والتدريب المكثّف على تخريج كفايات عالية، تنافس في السوق الذي لا يحتاج هو الآخر إلى تفكير نقدي.

ومن عمق هذه المدارس العملية أخرجت اليابان إلى العالم تقنيين مهرة؛ إلا إنها لم تخرج للعالم مفكّرين وفلاسفة ومناطقة إلا ما ندر. ومع ذلك، فإن اليابانيين المقيمين والمهاجرين يتبوأون مراتب منافسة في حصد جوائز نوبل في العلوم، وذلك كلّه كان ببذل الجهد والتنويع في التفكير النوعي؛ لأن الموهبة تنضج بالتضحية والتحدي والاستمرارية واحترام الوقت وبذل الجهد. ومن ثم، فإن اليابان نجحت بأساليب تربوية ذكية ومختلفة؛ لأن التفكير العقلاني هو وليد بيئة وإنسان مختلفيْن، وليس موضة ينبغي أن يتبعها المتعلّم فيقلد غيره تقليداً أعمى بلا بصيرة، وقد يتمرد على كل شيء عندما لا يجد لديه أي شيء. إن التفكير أو الابتكار ليس ما نتعلّمه كما عبّر عنه أحد علماء الهند في قوله: "إن نظام الابتكار ليس موضوعاً يدرس، بل هو ما يدور في عقولكم."[١] وفي رأس اليابانيين الكثير من الأشياء المهمة، التي تغنيهم عن ألف تفكير قد لا يجديهم.

طبعاً، كانت هناك أسباب مادية وأخلاقية في إدخال إصلاحات على التعليم الياباني عام ١٩٩٧م، شملت إضافة التفكير النقدي والمنطقي بشكل كبير لمناهج التربية، ومن بين هذه الأسباب الآتي:[٢]

- ارتفاع معدلات التضخم في اليابان، وانفجار فقاعة الاقتصاد الياباني في أوائل الثمانينات من القرن الماضي؛ وهو ما أدى إلى تسريح اليابانيين من وظائفهم، وبات التعليم من أجل التنمية على المحك.

---

(١) سايني، أنجيلا. **أمة من العباقرة: كيف تفرض العلوم الهندية هيمنتها على العالم**. ترجمة: طارق راشد عليان، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ٢٠١٥م، ع٤٢٢، ص٤٦.

(2) Gunnarsdottir, *Japan's Educational System: A Few Main Points and Recent Changes in the Educational System*, op. cit., p 6-7.

- الزلزال الذي ضرب اليابان عام ١٩٩٥م، الذي مات فيه أكثر من ٦,٠٠٠ ياباني، وعدد الجرحىٰ فاق ٤٠,٠٠٠ جريحاً. لم يكن الزلزال هو السبب في تذمّر اليابانيين، وإنما سخطهم انصبّ علىٰ طريقة الحكومة وبطئها في معالجة الوضع المأسوي؛ فلم تكن هناك طريقة للتفكير جاهزة، لاحتواء المعضلة بشكل يقلل من الخسائر.

- في عام ١٩٩٧م، حدثت مأساة إنسانية وأخلاقية؛ قتل صبي -عمره عشر سنوات- صبياً آخر في مثل عمره، إضافة إلىٰ قتل فتاة أخرىٰ أصغر سناً، حدث ذلك بطريقة تراجيدية، فقد وضع القاتل رأس القتيل أمام بوابة مدرسة الضحية، ولمّا أراد الدفاع عن نفسه حاجج بأنه تعرض للإكراه؛ لأنه أجبِر علىٰ دخول المدرسة التي يمقت نظامها التعليمي، ويعدّه جحيماً لا يطاق.

إذًا، هناك أسباب دعت -وليس كلها- إلىٰ تغيير النطام التربوي في اليابان والترويح عن التلاميذ بالتربية الفكرية؛ بحيث يكون هذا النظام التربوي الجديد أكثر انفتاحاً علىٰ الرؤوس والنفوس حتىٰ تنشط ولا تشتط، لا سيما في ظل العنف الحاصل بشكل مقلق داخل الصفوف الدراسية اليابانية. وهناك صراع بين التفكير النقدي والقيم الثقافية؛ إذْ يجد التلاميذ حسب دراسة أوكادا صعوبات في التعبير عن أسئلة وأفكار لفظية؛ لأن الأنشطة لا تتوافق مع القيم التي أثيرت بها؛ ولهذا، يراهن المسؤولون التربويون علىٰ معلّمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في المدارس اليابانية في أن يؤدوا دوراً رائداً في تعليم التلاميذ التفكير المستقل، وإثارة الأسئلة والتعبير عن أنفسهم؛[1] لأن اللغة اليابانية لها نسقها الفكري الكونفوشيوسي، الذي يُبقي التلميذ رهين الحفظ والتقلين من باب بضاعتنا ردّت إلينا.

إضافة إلىٰ ذلك، لم يتفق اليابانيون حول ماهية التفكير النقدي، الذي له علاقة بتعزيز الفردانية التي تعدّ غريبة عن قاموسهم الثقافي والحضاري، فهناك جدل لغوي حول هذه الكلمة الغربية؛ إذ يرىٰ فوجيتا H. Fujita أنّ الفهم يتباين حولها؛ فهناك من يراها بأنها

(1) Okada, Rieko. "Conflict between Critical Thinking and Cultural Values: Difficulty Asking and Expressing Opinions in Japan", *Asian Education Studies Journal*, Vol. 2, No. 1, 2017, p. 98.

"وسيلة لإدخال مبادئ السوق الليبرالية الجديدة في نظام التعليم أو هي فرز الأطفال حسب قدراتهم ووضعهم في مجموعات أو هي السماح للأطفال بالقيام والتعلّم كما يريدون، وأن يكونوا قادرين على استخدام كل قدراتهم عند التعلّم."[1] إن عدم وضوح كلمة الفردانية في التعليم وفي الوثائق الرسمية هو أساس ارتباك الحكومة تجاه برامج التربية الفكرية في المدارس العامة، وهي سبب رئيس من أسباب التردد في وضع منهاج تربوي فكري واضح وصريح يُعمم على كل المدارس الحكومية؛ إذْ "لا يشمل التعليم المتكامل إلا على وصف موجز حول كيفية تدريسه، ويُعطى للمعلّمين الحرية في تقرير ما يحدث في هذه الصفوف."[2] ولكن كما سقنا القول آنفاً، إن المعلّمين ليسوا على استعداد لإضاعة الوقت، وحرق تعليمات المنهج الدراسي؛ من أجل تربية فكرية مفتوحة من غير ضوابط زمنية ومنهجية.

ألفينا هدف التربية الفكرية في اليابان تحقيق التنمية المستدامة المتماسكة بالقيم الثقافية؛ وإلا لماذا يتهيبون من كلمة الفردانية الليبرالية الدخيلة على برنامج التربية الفكرية؟ إن هذا التزاوج بين النظري العقلي الحذر والفعل القيمي المفتوح، يشكل سرّ تفوّق اليابانيين عندما يصلون إلى المستويات الجامعية العليا؛ فتكون لديهم مناعة أخلاقية في مواجهة المعارف المفتوحة. ويظهر أن اليابانيين أكثر حذراً من المخاطرة في تعريض وطنهم وهويتهم للتفكيك، عبر التربية الفكرية التي هي مدخل للتعبير الحر والصراع الفكري، الذي لم يتعوّدوا عليه أو يضعوا له ضوابط. فاليابانيون لهم مخاوف تاريخية مع أمم أرادت أن تغزو اليابان بإدخال التعبير الحر إلى البلاد من طريق تنصير اليابانيين، كما أن لهم تجربة مع فوكوزاوا يوكيتشي وجماعته الذين أرادوا الانفتاح على الغرب بشكل كامل، ونبذ الموروث الكونفوشيوسي بشكل نهائي. وفي ظل هذا الصراع الفكري الداخلي تجاوز اليابانيون محنتهم، وحققوا نتائج باهرة في التعليم في ظل خصوصيتهم الحضارية والثقافية، فهم يتعاملون مع التقنيات التي هي مشترك إنساني، ولكن يتخيرون لأنفسهم الأفكار وأساليب التفكير من داخل قيمهم التي كانت سبباً في وحدتهم، ونهضتهم، وتفوقهم على العالم.

---

(1) Gunnarsdottir, *Japan's Educational System: A Few Main Points and Recent Changes in the Educational System*, op. cit., p. 11.

(2) Ibid., p. 10.

ما نستخلصه من هذا النقاش، أن اليابانيين هم أكثر الأمم تمسّكاً بقيمهم الدينية والتاريخية، بخلاف المسلمين الذين إذا هبّت عليهم حرية التعبير أقلعت خيامهم ونسفت أعمدتهم. إن وزراء اليابان حكماء ولا يتخذون قراراتهم التربوية جزافاً، بل هم يدرسون مجتمعهم جيداً ويراعون رغبات التلاميذ وأوليائهم، كما يدرسون المشترك العالمي في التربية الفكرية إنْ كان في صالح التلاميذ ومستقبل العلم في اليابان أم هو خلاف ذلك؛ لأن الغرب الذي يسعىٰ إلىٰ تفكيك المجتمعات والأسر والمدارس، يسعىٰ في الوقت نفسه إلىٰ تحقيق ذلك بطرق تربوية فكرية أكثر انفتاحاً عليه، وعلىٰ ثقافته وأخلاقه. يدرس حكماء اليابان الأوضاع التربوية الجديدة ويراقبونها من كثب، ثم يقررون ما يفيدهم في التربية الفكرية وما لا ينفعهم حتىٰ يعلنوا قراراتهم الحاسمة بشكل صارم؛ لأن التفكير التربوي هو نوع من أنواع النقد الناشئ في المدارس، ولا يمكن أن يكشف عن نواياه إلا في المدىٰ الطويل. فاليابانيون ينظرون في مشكلاتهم ببطء عاقل، ويصنعون قراراتهم ببطء فاعل، والنتيجة تكون دائماً في صالحهم؛ فيتفوقون كعادتهم القديمة ويصيبون الهدف؛ لأنهم يحسنون فحص كل شيء والتدقيق في كل شيء علىٰ الطريقة الكونفوشيوسية.

وفي ظل هذا النقاش المحتدم، تتوجه الحكومة لدعم انتقال التعليم الياباني إلىٰ عام ٢٠٣٠م، وذلك بتطوير استراتيجية تحدد أولوية السياسة حول المناهج الدراسية، وهي علىٰ النحو الآتي:[1]

- تكييف التقييمات الحالية، لتعكس المنهج الجديد.
- إعطاء الأولوية، لتنفيذ إصلاح المناهج.
- إصلاح ممارسة الإدارة، للتخفيف من عبء عمل المعلّمين، والاستثمار في القيادة.
- التركيز علىٰ شراكة المجتمعات المحلية في دعم إدخال المنهج الجديد.
- النظر في إنشاء هياكل محددة وتجنيب الموارد، والتخفيف من مخاطر زيادة التفاوتات، التي يمكن أن تنجم عن الشراكة بين المدرسة والمجتمع.

(1) OECD, "Education Policy in Japan: Building Bridges Towards 2030", OECD, 2018, p. 4.

- الحفاظ على توفير التعليم الراسخ من خلال تعزيز المدرسة والمجتمع.
- زيادة التمويل العام للأسر ذات الدخل المنخفض بقروض للطلاب، الذين يحصلون على التعليم العالي.
- تصميم التعلّم مدى الحياة، لتلبية الحاجة إلى تطوير المهارات للسكان وأرباب العمل.
- ضمان القدرة على تحمل التكاليف وفق المنهج السليم المبتكر وإبداء المرونة في تدريب الكبار.
- الاستثمار في تدريب المعلّمين، لتعزيز قدراتهم على تكييف مسارات المناهج المنقحة والتركيز على التعليم النشط بوجه الخصوص.

حادي عشر: خصائص التربية المركَّبة في اليابان المعاصرة

عندما يتعلق الأمر بالمعاصرة، فلا شك في أن اليابان تكون قد تأثرت بالأنظمة التعليمية الغربية الأكثر تطوراً، وهذا لا يعني أن اليابان تفتقر إلى نظام مدرسي متميز، ولكن طبيعة العولمة تفرض هذا التشابك والتحدي، وهذه الخصائص والسمات تقف على نقاط القوة والضعف؛ إلا إنها تستجيب بسرعة ذكية للتغييرات والتحسينيات، وتتجاوز القصور من أجل مواكبة العصر التربوي. وعليه، تتميز التربية المركَّبة في اليابان المعاصرة بالخصائص الآتية:

١- تستمد التربية المركَّبة المعاصرة أصالتها من قيم المجتمع وتراث الأسلاف؛ وهذا ما يجعلها تؤثر في المتعلّمين من الأطفال والشباب وأصحاب الهمة العالية، وتشجّع التلاميذ على التحصيل العلمي، وممارسة الأنشطة اللاصفية والنمو الشخصي لاكتساب الخبرة والقيم، مثل: الانضباط، وتحمل المسؤولية، والتعاون، والتضحية، وبناء الثقة؛ وهو ما يجعلهم أيضاً يعبّرون عن التزامهم بالعملية التعليمية. فالشخص الصالح من منظور التربية المركَّبة اليابانية هو الذي يسلك في تعليمه طريق الأسلاف الناجحين.

٢- تستمد التربية المركَّبة المعاصرة فاعليتها من الجهد الجماعي والإبداع الفردي؛ إذ تتمتع المدارس اليابانية باستقلالية نسبية في إدارتها، وذلك في ظل تضافر جهود مجالس التعليم والمجتمعات المحلية وجمعية الآباء والمعلّمين؛ لأن من سمات التربية المركَّبة وجود معلّمين مهرة يهتمون بشكل عام بمشاركة التلاميذ وتعاونهم.

٣- التربية المركَّبة المعاصرة حالة استمرارية للتربية المركَّبة القديمة والحديثة؛ إذْ ما برحت التربية المعاصرة تضرب بجذورها في تقاليد وديانات، وثقافة اليابان القديمة والحديثة، وهي عناصر تاريخية تختفي وتظهر في ظل الإصلاحات التربوية المعاصرة؛ ولكنها لا تموت، بل غدت تشكل نواة التعليم الياباني؛ نظراً لأن الإصلاحات الكبرىٰ التي صهرت الشخصية اليابانية المتعلّمة في بوتقتها حصلت مبكراً في عهد توكوغاوا من غير تدخل أجنبي، وفي عهد ميجي الذي تعامل مع التحديث بالاستعانة برجالات الساموراي، الذين صقلت الثقافة الإقطاعية مواهبهم؛ فكانوا أوفياء لتراث الأسلاف، وعلىٰ رأسهم فوكوزاوا الذي يعدّ الأب المؤسس للتربية المركَّبة من حيث المعرفة والجهد القيمي في جعل العلوم الغربية نافعة لليابانيين من غير أن يفقدوا هويتهم. وقد سار في هذا الاتجاه موري وزير التعليم في عهد ميجي، الذي جعل من التربية المركَّبة نواة المدارس الإلزامية، وجعل التعليم يركز علىٰ التنشئة الاجتماعية والثقافية للمتعلّمين، وليس الاكتفاء باكتساب المهارات والقدرات المطلوبة.

٤- تتميز التربية المركَّبة المعاصرة بالانفتاح علىٰ غيرها من غير أن تفقد هويتها، ولا نرىٰ ذلك يحصل إلا إذا كانت التربية تقف علىٰ أساس مركَّب من المعرفة العالمية والجهد القيمي المحلي، فمن غير جهد قيمي محلي تطغىٰ المعرفة العالمية علىٰ الشخصية المتعلّمة، وتبقيها تابعة وليست نابغة. وحيث وجِدت الهوية كانت التربية متماسكة في عناصرها المعرفية والقيمية. ومن ثم، يتم الانفتاح علىٰ الآخرين الناجحين من غير عقدة نفسية؛ وهو ما يجلب لهذه التربية المركَّبة

أشكالاً متنوعة من التحسينيات والإضافات لمسارها التاريخي، ويحقق لها صفة الاستدامة والاستطالة.

٥- تتميز التربية المركَّبة المعاصرة بسلطة اللغة القومية في التدريس والإبداع والابتكار، والانفتاح على اللغات الأخرى المبدعة في حدود التحصيل العلمي والتواصل الإنساني؛ فالأمّة التي تبدع بغير لغتها هي أمّة تابعة وليست بادعة؛ إذ سرعان ما تقع في التغريب، وهي تسير في طريق التحديث.

٦- تعدّ التربية الأخلاقية الواجهة الداخلية للتربية المركَّبة المعاصرة؛ فهي تصهر الشخصية المتعلّمة في بوتقة روحية، تجعلها تتعامل مع مواقف الحياة بالجهد القيمي؛ إذ يجتهد المتعلّم وسعه أو يبذل الجهد في إطار قيمي يمنحه الثقة في النفس، والتغلّب على نفسه بتغليب الواجب على النجاح؛ لأن الأسلاف الناجحين، ممن يُقتدى بهم، قد ساروا في هذا الطريق القيمي؛ فحصّلوا النجاح لأنفسهم بشكل أقل ولغيرهم بشكل أكبر؛ إذ ألفينا ذلك حصل في عهد توكوغاوا، الذي مهد الطريق التربوي السليم أمام عهد ميجي، الذي كان يكافح للتغلّب على إغراءات التغريب.

٧- تعدّ التربية المهنية الواجهة الخارجية للتربية المركَّبة المعاصرة؛ وفي هذا الاتجاه كان عهد ميجي يؤسس ليابان جديدة تنافس الغربيين؛ إذ عدّ التصنيع هو الهدف الأول للتربية. فهدف ميجي كان واضحاً منذ البداية هو أن تساعد التربية الأخلاقية والوطنية على التسريع في تحصيل هذا الهدف التقني، من غير تقليد يعوق اللحاق بالغرب وتجاوزه. ومن ثم، فإن إنجاح مباراة الأرض، التي هي تقوية الجيش بصناعة عسكرية ومدنية، عزّز من إنجاح مباراة الثروة وإغناء الأمّة اليابانية.

٨- تتميز التربية المركَّبة المعاصرة بقدرتها على تعليم غالبية المجتمع؛ لأنها تربية تركز على الجهد في تحصيل المعرفة وإبداعها، فهي تنمي قدرات المجتهد إلى أن

يصبح ذكياً، وتهتم بقدرات الذكي حتىٰ يغدو مبدعاً. فلا يوجد في اليابان نظام الرسوب في المدارس الابتدائية والإعدادية، فهم ينتقلون من صف إلىٰ آخر؛ مما يمنع طريقة الفرز داخل المدارس، وإنما يتم الفرز حسب الإنجازات، بحيث يفضي هو الآخر إلىٰ تقوية أصحاب القدرة المنخفضة بالمتابعة والتحسين؛ تمهيداً لامتحانات القبول بالثانوية العليا.

٩- تمتلك التربية اليابانية المركَّبة القدرة علىٰ الانتقال من فلسفة الوجود إلىٰ فلسفة الفعل؛ إذ التعالي بالإنسان وإبداع أفضل مما كان، ويكون ذلك بتنمية قدراته الأكاديمية في القراءة والكتابة والعلوم والرياضيات، التي تتطلب المزيد من الكدح وبذل الجهد في الفهم والممارسة، والاطلاع علىٰ جديد العلوم والفنون.

ملاحظات ختامية:

بادٍ، أن المجتمع التربوي الياباني قد رمىٰ بكل بذوره في حقل المعاصرة، ثم جنىٰ ثمار الجهود المبذولة عبر الإصلاحات التربوية العملية. فاليابان كانت معنية بالتركيب بين التحصيل المعرفي وبذل الجهد في إطار القيم؛ لتشبيك المدارس بقوىٰ السوق، وذلك من منطلق أن اليابان تكاد تكون فقيرة من الثروات الباطنية، ولكنها غنية بالثروات البشرية. هذه الرؤية المختلفة في التعامل مع الإنسان بوصفه مورداً مالياً، يكاد يكون الراجح في وضع الخطط التربوية، ورسم الاستراتيجيات العملية علىٰ المدىٰ البعيد في مجتمع تربوي ياباني متنوع في مدارسه ومعاهده وجامعاته، وقائم علىٰ بذل الجهد في تحصيل المعرفة والإبداع والابتكار. وإن الاهتمام بالتلميذ في المنظومة التربوية اليابانية نراه لا يقل أهمية عن الاهتمام بالمعلّم وتدريبه تدريباً منهجياً، لتحديث طرق التدريس، والحرص الدائم علىٰ تقييم كفاياته التي يتم تطويرها باستمرار، للتكيف مع المناهج الجديدة كما سنناقش في الفصل الخامس.

الفصل الخامس:

المعلّم في اليابان وطريقة تدريسه وإعداده وتدريبه

مدخل:

لم يكن للمنظومة التربوية اليابانية أن يتحسن أداؤها بعد الحرب العالمية الثانية إلا بتحمل المعلّم المسؤولية الكاملة تجاه التلاميذ؛ إذْ يعدّ المعلّم بجهوده العظيمة أحد المفاتيح المهمة في التغلّب على التحديات، التي فرضتها إدارة الاحتلال الأمريكي على المدارس العامة، التي رافقها تغيير في المناهج الدراسية التي كانت سائدة منذ عهد ميجي. إضافة إلى انخفاض رواتب المعلّمين بعد القصف النووي، وساعات العمل الإضافية التي كان يفترَض أن المعلّم الياباني قد تقبلها بصدر رحب، لتسريع عملية النجاح التربوي بأقل تكلفة، وعدم إعطاء فرصة لإدارة الاحتلال الأمريكي؛ لإطالة عمر الإصلاحات التربوية، التي قد لا تكون في صالح الأهداف الوطنية والإنمائية على المدى البعيد. وسنعرض في هذا الفصل مكانة المعلّم في النظام التربوي الياباني، وعلاقة المعلّم بالتلاميذ والإدارة والأسرة والمجتمع، ثمّ سرد الميزات التي يتمتع بها في مجتمع تربوي ياباني، يكرم الإنسان بوصفه مواطناً فكيف المعلّم!

أولاً: مكانة المعلّم في النظام التربوي الياباني

اعتلى المعلّم مكانة خاصة في عهد ميجي؛ إذ أرسلت الحكومة الشباب للدراسة في الخارج، وصرفت عليهم أموالاً طائلة، وكان الهدف من ذلك تكوين معلّمين وطنيين، والاستغناء عن المدرّبين والمدرّسين الأجانب. كما دعت حكومة ميجي الخبراء التربويين الغربيين لتدريب المعلّمين اليابانيين عام ١٨٧٢م وإنشاء مدارس عادية في أنحاء اليابان تقوم على التعاليم الكونفوشيوسية والوطنية التي تتمثل في: الطاعة، والثقة، والكرامة. حصل ذلك عام ١٨٩٧م تاريخ إصدار مرسوم نظام التعليم العادي؛ مما أدى إلى توسيع نظام تدريب المعلّمين، بعد أن كانت نسبة المتعلّمين غير المؤهلين ٥٨ بالمئة؛ أي أكثر من نصف مجموع هيئة التدريس؛ ولكن في عام ١٨٩٥م بلغت النسبة ٢٠ بالمئة، و٢٣ بالمئة عام ١٩٠٠م،

و١٦ بالمئة عام ١٩٠٥م؛ إذ عُدّ التدريس مهنة مقدسة، يتميّز فيها المعلّمون بشخصية نبيلة، ومهنية عالية، وأخلاق رفيعة؛ وهو ما جعل المدرّس يرتفع إلى مرتبة الاحترام الكبير من قبل التلاميذ وأولياء التلاميذ.[1] وكل ذلك شجع الطلاب على تقديم ما لديهم، والتعامل مع الصف الدراسي على أنه جزء لا يتجزأ من أسرتهم.

ويشكّل المعلّم الياباني بنية النظام التربوي؛ وإذْ تخطط وزارة التعليم، فإنّ المجالس التعليمية للأقاليم تنفذ، والمعلّم الياباني يهندس التربية ويبدعها؛ ولذلك أطلق عليه المجتمع لقبَ مهندس الأجيال. فما حققته التربية في اليابان من نجاح، هو نتيجة جهد المعلّم وتفانيه في العمل وإخلاصه في التدريس والتكوين؛ ولهذا، "يحدد القانون الأساسي للتعليم ٢٠٠٦ أن المعلّم يجب أن يجتهد في البحث والانضباط بشكل مستمر، ويجب أن يسعى جاهداً لتنفيذ الوظيفة، ويتم احترام الوضع بالنظر إلى أهمية المهنة والواجب.[2] فالمعلّمون اليابانيون اكتسبوا الصرامة والجدية والتفاني من أسلافهم الساموراي المعلّمين.

يُغني المعلّم الياباني المنهج الدراسي بالإضافة والإبداع؛ فيجعل المنهج أكثر فائدة للتلاميذ؛ بما ينماز به هذا المعلّم من قدرات إبداعية. وإن نجاح المنهج هو من نجاح المعلّم في توصيل المعرفة إلى الطلاب بطريقة ذكية ومقنعة؛ ولهذا، فإن وزارة التعليم تثق في أن قدرات المعلّم بإمكانها أن تزرع في المنهج روحاً جديدة، تمنحه مرونة في التعاطي مع المنهج بالطريقة التي يراها مناسبة.

إن تكوين الشخصية اليابانية المتعلّمة هو نتاج إغناء المعلّم لما جاء في المنهج الدراسي، وليس نتيجة إغناء المنهج نفسه. وعليه، فإن المنظومة التربوية اليابانية تستمد فاعليتها من المعلّم أولاً والمنهج ثانياً؛ فالمنهج الياباني وسيلة متقدمة، والمعلّم هو من يتخذ من هذه الوسيلة المتقدمة طريقاً إلى تنمية القدرات، والمهارات لدى التلاميذ من طريق التحكم

(1) Research Group, *The History of Japan's Educational Development: What implications can be drawn for developing countries today*, op. cit., p. 20.

(2) Kato, Kaori. University Teacher Training in Japan, *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 3, October-December, 2013, p. 55.

الذكي في المنهج وأساليبه التدريسية. وبهذا الأسلوب العملي الذي يغني به المعلّم المنهج تأخذ وزارة التعليم بجدية الإضافة النوعية للمعلّم، فتعمل على مناقشتها وإضافة جديدها إلى المنهج الذي يتغير كل ٥ أو ١٠ سنوات؛ إذ يؤدي المعلّم دوراً محورياً في تنويع مادة المنهج وإغنائه وإنجاحه.

كما أنّ أخذ آراء المعلّم وإضافته وإبداعاته بعين الاعتبار في التخطيط للمنهج، يدل على مكانة المعلّم في المنظومة التربوية، فالمعلّم موضع اهتمام وزارة التعليم، وإن التشاور معه في حاضر العملية التربوية ومستقبلها مسألة مهمة لا تغفل عنها الوزارة والجهات الإدارية التابعة لها، فقد أيقنت وزارة التعليم بأن المعلّم الياباني هو مهندس حاضر اليابان ومستقبلها.

إن تشاور وزارة التعليم مع المعلّم والتنسيق بينهما، أفضى بالمعلّم إلى استيعاب أهداف العملية التربوية وتقدير متطلبات وزارة التعليم؛ وهو ما أدى إلى تبديد قلق الأسرة نحو أبنائها، ومن ثم تحقيق آمال المجتمع. وللاستفادة أكثر من جهود المعلّم تجري وزارة التعليم دورات تدريبية مكثّفة للمعلّم، لتقوية قدراته وتجديد معارفه؛ إذْ يشعر المعلّم الياباني بأن الدورات المجانية هي تقدير لمكانته ومكافأة لجهوده واعتراف بعطائه، وأن وزارة التعليم تثق في أساليبه التدريسية، فتعمل على تطويرها لمواءمة التطور الحاصل في المجتمع، وهي بذلك تكافئه بإطلاعه على الجديد المعرفي والعلمي، وعلى الأساليب المتقدّمة في التدريس؛ مما يجعله يشعر بأنه أكثر تقدماً على زملائه في العالم، ويشعر أنه قادر على تنمية قدرات التلاميذ أكثر من ذي قبل.

ثانياً: علاقة المعلّم الياباني بالمحيط الخارجي: تبادل الاحترام

السينساي Sensei هو المعلّم أو الأستاذ، وهو لقب ياباني يطلق على شخص يحظى بالاحترام والتوقير، ويكاد هذا اللقب يقتصر على المعلّم أو رئيس الجامعة؛ وهو ما يدل أن للمعلّم مكانة محترمة لدى التلاميذ، والأسرة، والمجتمع، والدولة. ففي التقاليد الكونفوشيوسية توجد مكانة وتكريم عظيمان للمعلّم.

١- احترام التلاميذ للمعلّم:

كل تلميذ ياباني يُمنّي نفسه بأن يحمل لقب سينساي تقديراً لدور المعلّم، فعندما يدخل المعلّم إلىٰ الفصل يقف التلاميذ ينحنون احتراماً له، ويقولون له: يا معلّمنا رجاء أن تتفضل علينا وتعلّمنا. ويستمر هذا الانحناء والاحترام في الشارع أيضاً، ويمنح التلاميذ للمعلّم كامل السلطة عليهم.

٢- احترام الأسرة للمعلّم:

هناك تقدير بالغ إلىٰ حد التقديس من الأسرة للمعلّم؛ فالأسرة اليابانية تعلّم أبناءها أن المعلّم يأتي في المرتبة الثانية بعد الإمبراطور، وهي مرتبة مقدسة لدىٰ اليابانيين. كما تعلّمهم مبادئ احترام المعلّم وتقديسه، وأن الاستماع إليه واجب مقدس، والالتزام بأوامره مثل الالتزام بأوامر الإمبراطور؛ ولهذا تحرص غالبية الأسر اليابانية علىٰ أن يكون أبناؤها معلّمين.

٣- احترام المجتمع للمعلّم:

يحظىٰ المعلّم بمكانة عالية في المجتمع؛ إذ يُنظر إليه بوصفه الأب الروحي لنهضة اليابان، وأن ما وصل إليه المجتمع من رقي، هو نتيجة تلقين المعلّم قيم وتراث الأسلاف للتلاميذ، وحرصه علىٰ ترسيخها في أذهانهم، ولهذا، يحظىٰ المعلّم بدعم مادي ومعنوي من المجتمع، لا سيما من مؤسسات المجتمع والشركات الكبرىٰ والبنوك.

٤- احترام الدولة للمعلّم:

تتعامل الدولة مع المعلّم بوصفه قائداً يحوز مكانة تقديرية؛ إذْ يعدّ راتبه الشهري من أعلىٰ الرواتب التي تمنحها الدولة للموظفين في قطاعات أخرىٰ، إضافة إلىٰ العلاوات المالية التي تُمنح ثلاث مرات في السنة وتشكّل خمسة أضعاف راتبه الشهري، إلىٰ جانب علاوات الخبرة والمصاريف الصحيّة والمصاريف الاجتماعية وراتب التقاعد؛ ولهذا، نلفي كل خمسة من المتقدّمين للامتحان ينجح واحد فقط؛ فنسبة الملتحقين بالتعليم من خريجي الجامعات اليابانية تبلغ ٣٠ بالمئة، وراتب المعلّم في اليابان يتم بناء علىٰ تحصيله المعرفي والعلمي. وقد

زادت رواتب المعلّمين عام ١٩٧٤م، وفي عام ١٩٨٦م "كان راتب معلّم الرياضيات في طوكيو يصل إلى ١٧٧ ألف ين في الشهر بما يعادل ٧٣٧ دولاراً أمريكياً، إضافة إلى العلاوات السنوية."[1] أما عام ٢٠٠٥م فبلغ راتب المعلّم حسب الكفاية والخبرة بين ٦٣٠٢٨٤٧ يناً سنوياً بما يعادل ٥٢٥٢٣ دولاراً أمريكياً في السنة. وبذلك يأتي راتب المعلّم الياباني في المرتبة الخامسة بعد لوكسمبورغ وسويسرا وألمانيا وكوريا الجنوبية؛[2] إذ تؤثر مستويات الرواتب في جاذبية مهنة التدريس؛ ففي العام ٢٠٢٠م كان الحد الأقصى للأجور أعلى نسبة ١٠٥ بالمئة إلى ١١٠ بالمئة من الحد الأدنى للأجور من كل مستوى تعليمي، ومع ذلك فإن معظم المعلّمين يتقاضون رواتب ما بين الحد الأدنى والحد الأقصى للأجور. وما بين عامي ٢٠٠٥ و٢٠٢٠م زادت رواتب المعلّمين الذين لديهم ١٥ عاماً من الخبرة والمؤهلات بنسبة ٣ بالمئة[3]. وقد خصصت اليابان مواردها المالية في مواضع متأكدة من تحقيق أهدافها؛ إذ نلفي اليابان تنفق أكثر على المعلّم، وبنسبة أقل على المباني والمرافق المدرسية.

ثالثاً: مسؤولية المعلّم الياباني

يعتقد المعلّم الياباني اعتقاداً جازماً بأن التعليم رسالة المعلّم في الحياة، مثلما كان التعليم رسالة بوذا وكونفوشيوس، وأن جوهر التعليم هو الأخلاق؛ فمن طريق الأخلاق يستقيم التعليم، وتمنح العلوم والمعارف فوائد جمة للإنسانية؛ ولهذا، يتقلد المعلّم الياباني أعلى المسؤوليات في اليابان وأجلها، ويُكافأ على ذلك بأعلى الرواتب، فالراتب في اليابان مقياس لقيمة المسؤولية وأهميتها. والمعلّم الياباني ليس مسؤولاً عن شركة قابلة للتغيير وربما للإفلاس، وإنما هو مسؤول عن مدرسة قابلة للانتعاش والازدهار؛ ولهذا، تقرن الدولة اليابانية مسؤولية المعلّم بمسؤولية القاضي، فإذا كانت مسؤولية القاضي هي حماية المجتمع، فإن مسؤولية المعلّم بناء المجتمع؛ فالمعلّم يبني والقاضي يحمي.

---

(1) Duke, *The Japenese School*, *Lessons for Industrial America:* op. cit., p. 86.

(2) Sugita, Shoji. *Report of National Education Association*, 2005, Japan.

(3) See: Education at Glance 2021, OCED Indicators- Japan.

وعندما تضع الدولة اليابانية المعلّم في مرتبة القاضي يعني أن المسؤولية الملقاة على المعلّم عظيمة، فمسؤولية المعلّم الياباني لا تنتهي عند تهيئة الطلاب لعالم الوظيفة، بل تظهر نتائجها عندما يُقبِل هؤلاء الخريجون على أجهزة الدولة والمجتمع والسوق، ماذا سيضيفون لوظائفهم؟ وهل سيبدعون ويبتكرون؟ إن مسؤولية المعلّم الياباني مسؤولية مستديمة يحدد الخريجون فاعليتها من عدمه، كما لا تظهر مسؤولية المعلّم الياباني في التدريس وحسب، وإنما في التكوين، وليست في تنمية المدرسة وحسب، وإنما في تنمية المجتمع.

وتتمثل مسؤولية المعلّم الياباني، أيضاً، في إعداد أجيال عالمة ونابغة، وذلك بمراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ والعمل على تنمية قدراتهم، وغرس الأخلاق في حياتهم وأعمالهم. وتقف مسؤولية المعلّم الياباني على استكشاف المبدعين والمواهب وتوجيهها نحو الكمال الإنساني، ونسج علاقة ذكية مركَّبة مع التلاميذ، والاتصال الدائم بالأسرة والتنسيق مع الآباء لإنجاح هذه المواهب؛ إذ يقوم المعلّم الياباني بزيارات دورية إلى بيوت التلاميذ للمراقبة والتأكد من أنهم في طريقهم إلى التحسّن والتغيير، وبذلك يزرع الثقة في التلميذ بأن معلّمه واحد من أفراد الأسرة؛ فللمعلّم "أدوار ومسؤوليات، وهي إدارية في الأساس إلى جانب واجباته تجاه التلاميذ؛ إذ يقوم بزيارة أسرهم للمعاينة والمراقبة، والتشاور مع الأسرة حول الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية للتلميذ؛ فالتلاميذ يخضعون للمساءلة من قِبل المعلّم، سواء داخل المدرسة أو خارجها. فعلى سبيل المثال "قبل العطلة يجب على التلاميذ تقديم جداول أعمالهم اليومية ساعة بساعة، يسرد فيها التلميذ الأعمال التي قام بها، مثل: مشاهدة التليفزيون، والمطالعة، والاستيقاظ، وأوقات الدراسة واللعب. بعد ذلك يقوم المعلّم بقراءة هذه الجداول الزمنية ويعلّق عليها، ثم يوقع المعلّم وأسرة التلميذ عليها لتحديد مسؤوليتهما تجاه التلميذ."[1] فيكون بذل الجهد موزعاً على الجميع، وتتحدد مسؤولية كل عضو في المجتمع التربوي.

من وجهة أخرى تندرج مسؤولية المعلّم الياباني في مناقشة الأغراض التربوية للمدرسة، وعقد حلقات دراسية لتطوير التعليم، وتقديم حلول للمشكلات التي تعترض

(1) Sato, *Inside Japanese classrooms*, op. cit., p. 59.

طريق التجديد التربوي. كما يعمل المعلّم مع الإدارة وينسق معها بهدف استكشاف المواهب وتنمية قدراتها؛ وذلك بكتابة تقارير أسبوعية عن إمكانات التلاميذ الفردية والجماعية، والأساليب المطلوبة لتطويرها؛ فيعمل المعلّم والإدراة معاً على توفير الوسائل، التي تعين على ترقية قدرات التلاميذ وجعلها في متناولهم.

وتكمن مسؤولية المعلّم في التركيز على جهود التلاميذ وذكائهم؛ لأن الجهود لها فوائد على المدى الطويل، ويكون ذلك برعايتها وتوفير الدعم المعنوي لها، ويمكن إجمال مسؤوليات المعلّم الياباني في الآتي:

١- الاهتمام بالتلاميذ بقطع النظر عن قدراتهم العقلية المباينة، مع التركيز على ذوي المهارات العالية؛ ولكن في إطار جماعي.

٢- تشجيع التلاميذ على الإبداع والابتكار في سن مبكرة.

٣- معرفة حاجات التلاميذ، وطرائق تفكيرهم، ونوعية قدراتهم الإبداعية؛ مع العمل على تنميتها وترقيتها.

٤- العمل مع الإدارة لمراقبة نشاطات التلاميذ، وتحديد الأساليب التي تحسن من إمكاناتهم الإبداعية.

٥- التنسيق مع الأسرة عبْر الزيارات الدورية؛ لمناقشة وضعية التلميذ في المدرسة، وتقديم المساعدات المطلوبة؛ لتنمية قدراته العقلية وتحفيز مواهبه.

٦- المداومة الدورية في أيام العطل وتوفير ساعات إضافية؛ لمساعدة التلاميذ المقبلين على الامتحانات.

٧- العمل بجهد وإبداع على إنجاح النظام التعليمي، وتطوير برامجه وتحقيق أهدافه.

رابعاً: طريقة المعلّم الياباني في التدريس

يبدأ المعلّم الياباني بالتخطيط للمواد التي يدرّسها، وغالباً ما يكون هذا التخطيط جماعياً مع أقرانه. وعندما يدخل المعلّم إلى الفصل يبدأ الدرس مباشرة، فلا مجال لإضاعة الوقت؛ لأن المعلّم يناقش طريقة التخطيط لدروسه مع التلاميذ خارج الفصل، سواء قبل

الحصة أو بعدها أو في أيام العطلة حتىٰ يكون التلاميذ علىٰ استعداد للتعامل مع الدروس، فيحضّرون لذلك في بيوتهم قبل أيام أو شهور من بداية الدراسة. ولإنجاح طريقة التدريس لا بدّ من حصول علاقة بين المعلّم والتلاميذ تستند إلىٰ الافتراضات الآتية:[1]

١- المعلّم يعلِّم، والتلاميذ يتعلّمون منه.

٢- المعلّم يعرف كل شيء، والتلاميذ لا يعرفون شيئاً.

٣- المعلّم يفكر، والتلاميذ يتعلّمون منه طريقة التفكير.

٤- المعلّم يتحدث، والتلاميذ يستمعون إليه بخشوع.

٥- المعلّم يقوم بأعمال، والتلاميذ يتصرفون في سلوكهم وفق هذه الأعمال.

٦- المعلّم يختار محتوىٰ البرنامج الدراسي، والتلاميذ عليهم أن يتكيفوا مع هذا البرنامج.

٧- المعلّم هو موضوع عملية التعليم، والتلاميذ مجرد كائنات.

في الغالب يقرأ التلميذ المختار أمام معلّمه نصّاً لمدة خمس وعشرين دقيقة يومياً. ويعتمد المعلّم في تدريس تلاميذه علىٰ الحفظ والتلقين من جهة، والتركيز علىٰ الفهم والتحليل والنقد من جهة أخرىٰ، إن "التعلّم في اليابان عملية استعداد نظري تعتمد علىٰ التلقين أكثر منها عملية عقلية، وهذه حقيقة لها أهميتها الكبرىٰ في اليابان؛ إذ من المفترض أن يتعلّم المواطن الياباني كيف يندمج في مهارته، التي يجعل من إتقانه إياها أمراً لا يحتاج إلىٰ أيّ عناء أو جهد؛ وهذا الإتقان لا يعتمد علىٰ سيطرته العقلية، وإنما علىٰ توحّده مع هذه المهارة روحانياً،"[2] فالذي يبذل الجهد تكون روحه حاضرة علىٰ الدوام، ومنغمسة في التعلّم، ومنغرسة في العمل.

ولعامل الإقناع أيضاً دور في إنهاء الحصة، فعندما يشعر المعلّم بأن التلاميذ قد فهموا وأكدوا ذلك بأنفسهم ينهي الحصة، وقد يبدأ في حصة أخرىٰ؛ فغالباً ما يكون للمرحلة

---

(1) Yoneyama, Shoko. *The Japanese High School: Silence and Resistance*, London: Routledge, 1999, p. 63-64.

(٢) رايشاور، **اليابانيون**، مرجع سابق، ص٢١٦.

التعليمية معلّم واحد لكل الحصص، لا سيما في المدارس الابتدائية التي لا تتطلب موادَّ تخصصية. كذلك يمتلك المعلّم سلطة إدارية في التعامل مع المنهج، فلا يخضع لتعليمات الإدارة الشهرية أو السنوية في الموضوعات الدراسية إذا كان يدرك أن خطة الإدارة لا تنسجم مع رغبة التلاميذ؛ فأهم ما يشغل المعلّم الياباني في التدريس هو احترام الوقت، وإغناء المنهج، وتنمية قدرات التلاميذ؛ فكلما حقق هذه الأهداف تنازلت له الإدارة عن سلطتها في تنظيم سير الدروس.

يسلك المعلّم الياباني في التدريس، الأسلوب الآتي:[1]

- يقرأ المعلّم النص، ثم يتبعه التلميذ بعد ذلك، ويقوم المعلّم بتتبع قراءة التلميذ، ويعمل على تصحيح الأخطاء.
- يتوقع المعلّم دائماً بأن التلميذ سينجح في مادته، وسيحسّن طريقته في القراءة.
- التلميذ يظل متعلقاً بالمعلّم الذي يمتلك مهارات عالية، ويُعتمد عليه في تحسين قدراته في القراءة.
- يقوم المعلّم بتقديم نماذج حيّة في المهارات التي تساعد على تحسين قدرات التلاميذ، ثم يقومون بتقليد هذه المهارات.
- لترسيخ هذه المهارات في ذهن التلاميذ، يجعل المعلّم مهمة التلاميذ صعبة وشاقة؛ وهو ما يتطلب منهم بذل الجهد.
- بذل جهد مكثف من قِبل التلاميذ، يقدّر المعلم هذه الجهود التي تكون ضرورية لاستكمال المسار الدراسي بنجاح.
- يسعى المعلّم إلى خلق توازن وانسجام لدى التلاميذ عبْر نسج علاقات عاطفية معهم، حتى لا تؤدي هذه الجهود المكثفة إلى اليأس في حالة ما إذا تطلب تحسين القدرات وقتاً طويلاً.

---

(1) Yoneyama, *The Japanese High School: Silence and Resistance*, op. cit., p. 63.

يأخذ تخطيط المعلّم الياباني لدروسه محدودية القدرات العقلية للتلاميذ، لا سيما أن عدد التلاميذ قليل في الفصل، فنلفي ١٩ طالباً لكل معلّم ابتدائي، و١٦ لكل معلّم إعدادي، و١٦ لكل معلّم ثانوي؛ وهو ما يساعد المعلّم على التركيز في درسه، وإشباع رغبة التلاميذ في التحصيل المعرفي والعلمي. فالمعلّم "يقوم بتوزيع أكبر قدر ممكن من المعلومات الذكية على التلاميذ بهدف استكشاف ذكائهم، مع إدخال عوامل نفسية واجتماعية، مثل: العواطف، والدوافع، والأخلاق، والجهد؛"[1] هذا، وقد ساعدت الإصلاحات التربوية على تقليص عدد التلاميذ في الفصول، ففي عام ١٩٥٩م كان العدد يصل إلى ٥٠ تلميذاً في الفصل، وفي عام ١٩٦٤م تناقص العدد إلى ٤٥ تلميذاً لكل فصل، وفي عام ١٩٩١م تقلص إلى ٤٠ تلميذاً في ظل خطط لنشر أعضاء التدريس في المدارس، ثم إلى ٣٥ تلميذاً لكل فصل عام ٢٠١١م؛ ففي هذه السنة قامت وزارة التعليم بإعادة موازنة الإصلاح التربوي، والتركيز على التفكير النقدي والإبداعي في فصول الدراسة، وعلى الرغم من العدد الكبير في الفصل إلا إن هذه المدارس تنتج تلاميذ هم الأفضل أداء في العالم.

ومن أساليب التدريس لدى المعلّم الياباني مرافقة التلاميذ في الفصل وخارجه، حتى يتمكّن من دراسة الجوانب النفسية والاجتماعية لتلاميذه، وهذه طريقة جيدة، لترسيخ المعارف في عقول التلاميذ؛ لأن عدم الإحاطة بالجوانب النفسية والاجتماعية للتلاميذ قد يجعل التلقين والحفظ يضيع في زحمة انفعال التلاميذ ومشكلاتهم الاجتماعية. فالإحاطة بهذه الجوانب يجعل المعلّم يدرك الفروق الفردية؛ إذ يكتسي التدرج في توصيل المعلومات للتلاميذ بحسب قدراتهم أهمية كبرى في طريقة التدريس.

كما يُكثر المعلّم من كلمات التشجيع، فهي وسيلة حسنة، لتقريب مسافة الفروق الفردية بين التلاميذ كونها تشكل طريقة حكيمة لتنمية القدرات. ويتخذ المعلّم، أيضاً، من طريقة العقاب وسيلة لتوجيه التلاميذ وتهذيبهم، لا سيما أن المعلّم الياباني يمتلك سلطة إدارية مطلقة في الضرب والتأنيب والتوبيخ.

---

(1) Sato, *Inside Japanese classrooms*, op. cit., p. 30.

ويركّز المعلّم على طريقة حشو أكبر قدر ممكن من المعلومات في عقول التلاميذ، لا سيما عندما يكون الطلاب مقبلين على الامتحانات، وهي طريقة منتشرة في اليابان تقرها وزارة التعليم؛ إذ تقيم الوزارة للمعلّمين دورات تدريبية لمدة عام يتدربون فيها على طريقة الحشو، الذي من أساليبه أن المعلّم يركز في تدريسه على شد انتباه التلاميذ من خلال الإيماءات ولغة الجسد؛ ذلك لأن الدراسة تصل إلى ١٢ ساعة يومياً.

خامساً: التربية المهنية للمعلّم: كيفية إعداد المعلّم قبل الخدمة بوصفه شخصية متعلّمة

في عام ١٩٤٩م تم وضع قانون إصدار الشهادات للمعلّمين، وبدأ تعليم المعلّمين في الكليات والجامعات اليابانية، والكليات الوطنية العامة والخاصة لمدة أربع سنوات عبْر نظام مفتوح عالي التنافسية؛ لتوظيف المعلّمين، من منطلق أن المعلّمين يتقلدون مسؤولية حكومية. ويبدو اجتماع جميع المعلّمين في المدرسة يعزز من العمل الجماعي بينهم، لا سيما أثناء المشاركة في البحوث العملية والتعاونية على مستوى المدرسة، وهو ما يسهم في تحسين مهارات المعلّم، ويزيد في خبرته المهنية.[1] فالعمل الجماعي يمنح المعلّمين اليابانيين فرصة للاطلاع على أعمال بعضهم بعضاً، والوقوف على المشكلات التربوية التي تعترضهم في الصف الدراسي أو الأنشطة اللاصفية.

طبعاً، لا يُستهدف من وراء إعداد المعلّم الياباني التشكيك في قدراته العقلية والمعرفية، فذلك شيء مفروغ منه لدى وزارة التعليم؛ وإنما الهدف هو تربية المعلّم مهنياً لمواكبة التطورات الحاصلة في المجتمع؛ لأن التلميذ ابن مجتمعه. يأخذ هذا الإعداد للمعلّم الياباني شكل تطوير المهارات، ليس من أجل تحقيق فلسفة وأهداف وغايات المجتمع وحسب؛ وإنما من أجل إنجاح استراتيجية التعليم الماثلة في تصميم شخصية يابانية مهنية واقتصادية وتكنولوجية.

(1) Yamasaki, *Teachers and Teacher Education in Japan*, op. cit., p. 19.

كما أن التربية المهنية للمعلّمين لا تنشغل بالقصور المعرفي والعلمي لخريجي الثانويات العليا والجامعات، فهناك ثقة كبيرة في إمكانية هذه الثانويات والكليات والجامعات في أداء واجباتها بكفاية، ولكن انشغالات إعداد المعلّم تكون بالارتقاء بكفايته إلى ما يحقق حاجات السوق والدولة. فالسوق أيضا يحدد طرائق إعداد المعلّم في اليابان، وتوجيهه لاستيعاب حقيقة التربية المهنية، وتحويل مقصدها نحو التنمية المهنية؛ ولهذا، فإن نجاح إعداد المعلّم رهن بما تقدمه السوق الياباني من دعم معنوي ومادي لبرنامج إعداد المعلّمين. وهناك تفاهم حول إعداد المعلّم وتحديد المسؤولية، وهذا التفاهم يكون بين وزارة التعليم التي تخدم الدولة، والسوق الذي ينمّي المجتمع. ويبدو أنّ هذا التركيز على الجهتين اللتين تقومان بإعداد المعلّم، يفضي إلى احترام الوقت واستثمار الجهد.

تقوم وزارة التعليم بإعداد مناهج كليات وجامعات إعداد المعلّمين بما يتوافق مع حاجات السوق، وبما يفضي إلى تنمية المجتمع؛ ولهذا، تلقى هذه الكليات والجامعات الدعم المادي من الفاعلين في السوق الياباني، فمواد إعداد المعلّم لا تنفصل عن حاجات السوق؛ إذ يتفانى هذا المعلّم بعد الالتحاق بالتدريس في تكوين تلاميذ يتفانون في خدمة السوق والمجتمع والدولة. فمثلاً إذا رأى السوق الياباني ضرورة إدخال نوافذ إسلامية في مصارفها، فستضطر وزارة التعليم إلى إضافة مواد اقتصادية إسلامية وفقهية في مناهج إعداد المعلّمين، وقد حدث مثل هذا الاضطرار عندما هرعت وزارة التعليم إلى إضافة مواد دراسية تتعلق بالنفط العربي بعد حرب أكتوبر ١٩٧٣م.

يقضي الطالب المتخرج في الجامعة أربع سنوات في جامعات إعداد المعلّمين، ليصبح أستاذاً في الثانوية العليا. أما معلّم المراحل الابتدائية والثانوية العامة فيقضي سنتين في الجامعة، ثم يحصل على شهادة الصلاحية بعد ستة أشهر من الالتحاق بالخدمة. ويتوزع منهج إعداد المعلّمين بحسب المرحلة التي يدرّس فيها، فإذا كان التدريس في المرحلة الابتدائية والإعدادية، فإن المنهج يشمل العلوم التربوية بنسبة ٣٠ بالمئة، والمواد التخصصية بنسبة ٧٠ بالمئة. أما مناهج إعداد المعلّم للثانوية العليا، فيشمل العلوم التربوية بنسبة ١٠ بالمئة، والمواد التخصصية بنسبة ٩٠ بالمئة؛ إذ يتم تطوير المعلّمين في مراكز تطوير الموظفين، بالإضافة إلى تدريب المعلّمين الذين لديهم ١٠ سنوات خبرة في التدريس، لا سيما من منسقي

المناهج. كما يتم إجراء تطوير الموظفين والتعليم أثناء الخدمة في كل مدرسة بإجراء بحث تعاوني يسمىٰ كوناي كنشو konai kenshu؛ أي التطوير المهني علىٰ مستوىٰ المدرسة؛ إذ تتضافر جهود جميع المعلّمين في كتابة بحث مشترك لتحسين التعليم في المدرسة، ويتم طباعة التقارير البحثية وتوزيعها علىٰ المدارس الأخرىٰ والمجالس المحلية للتعليم؛ ليسهم هذا البحث التعاوني والعملي في تحسين مهارات المعلّمين وخبراتهم، وتعزيز العمل الجماعي الوثيق بين المعلّمين، ويؤثر إيجاباً في المدرسة.[1] وأيضاً تشكل هذه التقارير البحثية للمعلّمين امتحاناً لقدرة المعلّم علىٰ الكتابة والتأليف وجمع المعلومات.

يعدّ أداء المعلّم الياباني أداء عالياً؛ إذ نلفي المعلّم الياباني يصنّف في المرتبة الأولىٰ كما في الجدول رقم (٩)، وهو نهج الأنظمة ذو النتائج التعليمية الأفضل SABER، الذي يهتم بالقضايا الفعلية المتعلقة بالمتعلّم في سياقات معيّنة قابلة للقياس، ومن المتوقع أن ينجح هذا النهج لتوجيه السياسات التعليمية، وتقديم خارطة لتحسين أداء المعلّمين، والتطوير المهني، وتقييم الأداء للطلاب والمعلّمين، ثم اختيار النماذج المثلىٰ منها، ويعدّ أنموذج اليابان الأكثر تطوراً من النماذج الأخرىٰ:[2]

- أنموذج اليابان في تحسين الأداء العالي: يعدّ أداء النظام التعليمي في اليابان أداء ممتازاً، نتيجة التركيز ما قبل الخدمة علىٰ الطلاب بوصفهم معلّمي المستقبل؛ أي الاستثمار في تنمية الطفولة المبكرة، والتدريب أثناء الخدمة عبر تحسين المهارات المصحوبة ببذل الجهد، وتوفير تكنولوجيا المعلومات.

- أنموذج كوريا في الأداء العالي السريع التحسن: يعتمد هذا النموذج علىٰ بناء قدرات المعلّمين، وهذا يعود إلىٰ أنهم يشاركون في التعلم المهني مرة واحدة علىٰ الأقل شهرياً، ويشاركون في التدريس الجماعي؛ وهو ما جعل العلاقة إيجابية بين الطلاب والمعلّمين؛ لأن مهنتهم تحظىٰ بتقدير كبير في المجتمع، فهي أعلىٰ من المتوسط في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

---

(1) Ibid., p. 28.

(2) See: Education International, The World Bank's on Teachers: An Analysis of Ten Years of Lending and Advise, 2015, p. 36.

- أنموذج سنغافورة في إدارة الأداء وتقييمه: وهو أنموذج يتميز بالرقابة الصارمة على عمل المعلّمين في الفصل، ويتضمن مبادئ توجيهية مفصّلة تتعلق بإسهامات المعلّم، وما قدمه للمجتمع التربوي من إنجازات، وتأكيد الحوافز وآليات المساءلة بالترتيب، لمعالجة انخفاض الجهد والأداء؛ إذ نلفي التركيز في تدريب المعلّمين يكون على الجوانب العلمية والمعرفية وتأهيلهم؛ ليكونوا مهنيين وعمليين، وتحفيزهم إلى استخدام تقنية المعلومات والاتصال في العملية التعليمية. كما أن هناك تحفيزاً معنوياً يتمثل في إشراك المعلّم في كتابة بحوث ميدانية يسلك فيها المنهج العلمي الصحيح الذي يكسبه المهارات في تحصيل المعلومات وتحويلها إلى مادة علمية مفيدة. من وجهة أخرى، يعدّ هذا التحفيز شكلاً من أشكال التدريب النوعي، الذي يعاد من خلاله تصحيح النظرة القديمة للمعلّم بوصفه ناقلاً وملقّناً.

- أنموذج تشيلي في النظام التعليمي سريع التحسن: يلقى هذا النموذج قدراً كبيراً من الاهتمام؛ إذ ألفينا تحسناً واضحاً في الأداء التربوي بالمقارنة على ما كانت عليه المدارس التشيلية من تخلف وضعف واضحين؛ فقد تداركت الحكومة التشيلية هذا التأخر التربوي، وقدمت التزامات مالية للتعليم، كما وضع صنّاع القرار التربوي خطة تعليمية محفزة، تتمثل في: تطوير مواد التدريس الموحدة، وتعزيز بيئة داعمة في المدرسة، وتقييم التلاميذ للتأكد من مدى تحسين أدائهم، والمراقبة الصفية المنتظمة، وتطوير أدوات التخطيط للمعلّمين، بهدف التنفيذ الفاعل للمناهج التربوية الوطنية.

- أنموذج شنغهاي في المسؤولية المشتركة: يمنح هذا النموذج أيضاً سلطة تقديرية كبيرة للمعلّمين، لكنه يؤكد الحاجة إلى آليات تعزيز التعاون بين المعلّمين. وهناك مشاركة للمعلّمين في التعلّم والتعليم، وضرورة التطوير المهني للمعلّمين لمدة خمس سنوات، والتركيز بشكل مكثف على الأنشطة الصفية، ومنح المعلّمين السلطة على التلاميذ بعدم التسامح مع المتهاونين والكسالى في الصف الدراسي. كما تخضع المدارس ذات الأداء التعليمي المنخفض إلى المراقبة والتوجيه والإرشاد لفترة زمنية قد تكون قصيرة، وقد تكون أطول من قبل معلّمين خبراء متقاعدين.

- أنموذج فنلندا في الاستقلال المهني: في هذا النموذج يتمّ التركيز على الاستقلال المهني قبل الخدمة، والتركيز عليه كذلك بصورة أقل أثناء الخدمة. وهو أقل تركيزاً من قِبل الحكومة، على الرغم من اهتمام السلطات التعليمية وإعطائها دوراً رئيساً لعملية ضمان الجودة. ونجد هناك هامشاً كبيراً من الحرية مكفولاً للمعلّمين في تصميم مناهجهم التعليمية الخاصة، ويختارون بحرية الكتب الخاصة بهم للتدريس، كما يشارك المسؤولون في أعباء التدريس نظراً إلى صغر حجم المدارس الفنلندية. كما يوجد لكل مدرسة ثانوية مدرّسٌ خاص مهمته تحديد الطلاب الذين هم بحاجة إلى مساعدة تربوية؛ وهذا ما جعل التلاميذ في فنلندا يؤدون أداء جيداً، ويحصلون على المراتب الأولى في العالم.

الجدول رقم (٩)

نهج الأنظمة ذو النتائج التعليمية الأفضل: المعلّمون

عدد البلدان المقارنة	نسبة (٩٩٪) عدد البلدان المقارنة
اليابان	٧٢٪
كوريا الجنوبية	٦٧,٧٪
سنغافورة	٤٦,٥٪
شيلي	٤٦,٥٪
شنغهاي	٣٨,٤٪
هولندا	٣١,٣٪
نيوزلندا	٢٦,٣٪
فنلندا	١٢,٣٪
أونتاريو	٠,٠٪

المصدر:

- Education International, The World Bank’s on Teachers: An Analysis of Ten Years of Lending and Advise, 2015, p. 35.

سادساً: التربية الإبداعية للمعلّم: تدريب المعلّم أثناء الخدمة بوصفه شخصية متعلّمة

يهدف تدريب المعلّم الياباني أثناء الخدمة إلىٰ اكتساب الفاعلية وتنمية الخبرات والمهارات، بوصفه هدفاً واضحاً لزيادة كفاية المعلّم الإنتاجية، وتعزيز الكفاية الإنتاجية للمؤسسة التعليمية. وغالباً ما تتحدد أساليب التدريب علىٰ شكل محاضرة أو ورشة دراسية أو مؤتمرات أو زيارة ميدانية أو حلقات دراسية أو جلسات نقاشية؛ وذلك لتقديم النصائح والإرشادات، ويتم تدريب المعلّم الجديد بمعدل يومين في الشهر لمدة سنة.[1] هذا، ويكون تدريب المعلّم الياباني أمام زملائه وخبراء تربويين، وتتخذ عملية التدريب شكل الانتقال من مدرسة إلىٰ أخرىٰ بهدف تبادل المهارات واستكشاف الإمكانات والاستفادة منها، والمعلّمون الذين لم يحققوا نجاحاً في التدريب يتم استبعادهم من التعليم مدىٰ الحياة. كما أنه "طوال حياة المعلّمين، يطلب من المعلّمين المنتظمين تغيير المدارس؛ إذ يعملون في مدارس صغيرة في منطقة ريفية مرة واحدة علىٰ الأقل في حياتهم المهنية."[2] وهذا يندرج في إطار التطوير المهني للمعلّمين وتوقيفهم علىٰ التباينات التربوية الحاصلة في كل منطقة من مناطق اليابان، لإكسابهم المزيد من الخبرة العملية، وكيفية التعامل مع الحالات المختلفة.

وهناك مراكز للتدريب يتم فيها تدريب المعلّم بشكل دوري، وفي جميع التخصصات، وهناك تدريب طويل المدىٰ قد يصل إلىٰ سنتين، وهو خاص بالمعلّمين ذوي القدرات الإبداعية العالية؛ ولأهمية هذا التدريب تحضره الطبقة المثقفة في اليابان من ساسة وعلماء ورجال أعمال. كما تشهد وزارة التعليم نشاطاً دؤوباً في تدريب المعلّمين بشكل دوري، وتزيد حاجات السوق من إغناء هذا التدريب، وتنويع مواده الدراسية؛ فالدعم المادي الآتي من رجالات السوق لمراكز تدريب المعلّمين لا يتوقف نهره المتدفق، فالسوق سخي إلىٰ درجة كبيرة، والهدف منه تعزيز المعلّم المدرَّب بمهارات ابتكارية تكون في خدمة التنمية، فينعكس

(1) Schoppa, Leonard James. *Education Reform in Japan: A Case of Immobilitis Politics*. London: Routledge, 1991, p. 145.

(2) Yamasaki, *Teachers and Teacher Education in Japan*, op. cit., p. 27.

ذلك على تلاميذه وطلابه؛ لأن السوق هو المستفيد الأول من الخريجين، والدولة هي المستفيد الأكبر من تنامي قوة العمل، وهبوط معدل البطالة.

إضافة إلى ذلك، فإن التخطيط التربوي الياباني مستمر في تأهيل علماء لخدمة الدولة والسوق؛ إذ قدمت الحكومة اليابانية في الثمانينات من القرن الماضي "من طريق المجلس المركزي للتعليم خطة مدتها ثلاث سنوات، تهدف إلى زيادة تدريب العلماء المهنيين والفنيين إلى ٨٠٠٠ عالم،"[١] وذلك لمواكبة صيحات الثورة الصناعية الرابعة في الذكاء الاصطناعي وتكنولوجيا النانو والروبوتات والحوسبة، وغير ذلك من الجديد العلمي والتقني غير المسبوق.

سابعاً: الجامعات اليابانية المتخصّصة في إعداد المعلّمين وتصميم قيادات تربوية

في عام ٢٠٠٨م تم إنشاء ١٩ مدرسة مهنية، وفي عام ٢٠١٧م شرعت وزارة التعليم في وضع برامج مهنية لتعليم المعلّمين في جميع مدارس إعداد المعلّمين في الجامعات الوطنية. كما أن هناك مدارس لإعداد المعلّمين، تتوزع على الجامعات الوطنية؛ منها إنشاء ٤٤ مدرسة للمعلّمين على مستوى ٤٧ محافظة في اليابان ابتداء من عام ٢٠١٦م، وهي مدارس تقوم بإجراء البحوث في مجالات التعليم، وتتوزع هذه المدارس على الجامعات البحثية، مثل: جامعة هيروشيما، وجامعة تسوكوبا. وهي، أيضاً، مدارس شاملة لدمج برامج كبيرة لتعليم المعلّمين. أما مدارس المعلّمين المهنية فبرامجها التعليمية تتكون من خمسة محاور مشتركة، وموضوعات متخصصة، هي: [٢]

- تصميم المناهج الدراسية، والدرس العملي للمواد، وإرشاد الطلاب.
- إدارة المدرسة والفصل، وقضايا المدرسة والمعلّمين، وتدريس الطلاب الخبرات الميدانية في المدارس العامة أو المؤسسات ذات الصلة؛ إذ يجب أن يكون ٤٠ بالمئة

(1) Yoneyama, *The Japanese High School: Silence and Resistance*, op. cit., p. 43.

(2) Yamasaki, *Teachers and Teacher Education in Japan*, op. cit., p. 25.

من أعضاء هيئة التدريس في المدارس المهنية أو الأقسام من المعلّمين ذوي الخبرة والتخصص.

أظهر مسح وزارة التعليم عام ٢٠٠٩م[1] أن أكثر من ٩٠ بالمئة من مؤسسات التعليم العالي تعمل على تطوير أعضاء هيئة التدريس، بوصفه جزءاً من أنشطة كايزن أو التحسين. أما عن إعداد برنامج كليات المستقبل، وهو برنامج يستهدف طلاب الدراسات العليا في دورات الماجستير والدكتوراه، فيتم تقديمها من قبل مراكز تطوير التعليم العالي في كل مؤسسة، فمثلاً منذ عام ٢٠٠٦م قدمت جامعة ناغويا Nagoya برنامجاً لطلاب الدكتوراه في ٦٠ ساعة بما في ذلك ٣٠ ساعة اتصال، وهي جزء من التعليم العام البديل للتعليم العالي. ويستهدف هذا البرنامج طلاب الدراسات العليا، كما يهدف إلى دعم الحياة المهنية للطلاب، وتطويرها بشكل عام.

أما الجامعات اليابانية التي تقدم برامج تدريب المعلّمين، فهي على النحو الآتي: جامعة هوكيوداي للتعليم Hokkyodai، وجامهة هيروساكي Hirosaki، وجامعة إيوات Iwate، وجامعة مياكيو للتعليم Miyakyo، وجامعة فوكوشيما Fukushima، وجامعة إيباراكي Ibaraki، وجامعة تسوكويا Tsukuba، وجامعة أوتسونوميا Utsunomiya، وجامعة جونما Gunma، وجامعة سايتاما Saitama، وجامعة شيبا Chiba، وجامعة طوكيو للدراسات الأجنبية، وجامعة طوكيو جاكوغي Gakugei، وجامعة يوكوهاما الوطنية، وجامعة نيجاتا Nigata، وجامعة جويتسو للتعليم، وجامعة أكيتا Akita، وجامعة توياما Toyama، وجامعة كانازاوا Kanazawa، وجامعة فوكوي Fukui، وجامعة ياماناشي Yamanashi، وجامعة شينشو Shinshu، وجامعة جيفو Gifu، وجامعة شيزوكا Shizuoka، وجامعة آيتشي للتعليم Aichi.

(1) Kato, *University Teacher Training in Japan*, op. cit., p. 56.

ثامناً: المدارس الثانوية العليا والجامعات اليابانية المتخصّصة في تكوين قيادات مهنية وإبداعية

تنفرد جامعة طوكيو المركزية بتكوين قادة ومسؤولين كبار في الدولة، فقد "صدر في عام ١٨٨٧، أمر إمبراطوري يمنح خريجي الحقوق في جامعة توداي، وحدهم، الحق في أن يتقدموا للالتحاق بالمراتب الوظيفية العليا، وهو امتياز ما يزالون يتمتعون به حتىٰ اليوم"(١) وتختصّ جامعة وسيدا Wasida في تخريج إعلاميين وصحافيين ومفكرين.

وهناك أيضاً أكاديمية جديدة لإعداد قادة المستقبل في اليابان يطلق عليها أكاديمية كايو Kayo، وهي ممولة من قبل الشركات اليابانية الكبرىٰ، يصل التدريس فيها إلىٰ ٦ سنوات وبأسعار خيالية، وتهدف هذه الأكاديمية إلىٰ تعليم الأشخاص الذين يكونون قادرين علىٰ قيادة اليابان في المستقبل. أما الطلبة فهم موظفون شباب تختارهم لهذه المهمة الشركات التي مولت هذا المشروع التعليمي الجديد، ويتطلب من هؤلاء الأشخاص العيش في منازل المشرفين عليهم، وتمنعهم من استعمال وسائل التسلية، ولا يمكن لهم مغادرة الأكاديمية إلا بإذن وبمرافقة شخص مصرح له بذلك.(٢) والدافع إلىٰ وجود مثل هذه الجامعات هو التأسيس لنظام تعليمي للقرن الحادي والعشرين، يركز علىٰ التعليم الفكري والإبداعي، والتفوق في المواد الأكاديمية.

وهناك أولوية للنهوض بالتعليم المدرسي الفردي في عدد من المدارس اليابانية، التي هي أنموذج للتعليم في القرن الحادي والعشرين، وهناك دروس تستفاد من مدرسة هيروشيما نغيسا الثانوية Hiroshima Nagisa High School المصممة بعناية للممارسة الإبداعية، أيضاً هناك مدرسة كوسن Kosen وهي مدرسة ناجحة في تطوير القدرات عبر المناهج الدراسية، والتعلّم العملي القائم علىٰ المشاريع. و N High School مدرسة جديدة تستعمل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لتوفير تعليم عالي الجودة بتكلفة منخفضة وفرص ما

---

(١) سميث، **اليابان: رؤية جديدة**، مرجع سابق، ص ١٢٥.

(٢) انظر: **الشرق الأوسط**، ع١٠٠٠٢، ١٩ ربيع الأول ١٤٢٧هـ/ ١٧ أبريل ٢٠٠٦م.

بعد التخرج.[1] ولا شك في أن هذه المدارس والجامعات تنطوي على تشجيع كبير يحفز على تصميم مدارس قادة المستقبل، والنهوض بالتعليم بنجاح، وتطوير جودة التعليم، وإصلاح المنظومة التعليمية، ومراجعة نظام تدريب المعلّمين، لإكساب التلاميذ القدرة على التعلّم والتفكير بأنفسهم.

تاسعاً: سمات المعلّم الياباني

هناك سمات يتميز بها المعلّم الياباني المعاصر تقف على معايير وأسس وقواعد أساسية، تنبثق من فلسفة المنظومة التربوية القديمة والحديثة في اليابان، وتشمل: الثقة، والخبرة، والمخاطرة، والتركيز، والقدرة، وفهم دوافع المتعلّمين، بالإضافة إلى سمات أخرى نجملها في الآتي:

١- قوة الشخصية.

٢- الحزم في المسائل المعرفية والعلمية الحاسمة.

٣- بناء علاقات متميزة مع التلاميذ، والأسرة، والمجتمع، والدولة، والسوق.

٤- القدرة الفائقة على توصيل المعلومات.

٥- الموضوعية والعدل والإخلاص، والالتزام بآداب المهنة.

٦- احترام شخصية التلاميذ، والانفتاح على سلوكهم.

٧- التّميّز بمهارات نفسية، واجتماعية عالية.

٨- الصبر مع نفسه، والتسامح مع التلاميذ.

٩- المرونة والانفتاح على كل جديد.

١٠- الإحاطة بالجوانب الحضارية للأمة اليابانية.

١١- المهنية والاحترافية في مجال تخصصه.

١٢- القدرة على التعلّم مدى الحياة.

---

(1) See: Yamanaka, Shinichi and Suzuki, Kan Hiroshi. "Japanese Education Reform Towards Twenty- First Century Education", In: *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems,* Reimers, Fernando M, (ed.), Switzerland: Springer Open, 2020, p. 101.

ملاحظات ختامية:

هناك إصرار حكومي على إصلاح تعليم المعلّمين باستمرار، من منطلق أن المعلّم هو الذي يصنع مستقبل الآخرين، ويشكل عقولهم وأحاسيسهم، بوصفه قدوة قد تكون صالحة أو طالحة، مثمرة أو مدمّرة. إلى جانب ذلك، يوجد وعي ياباني بأن المناهج الغربية في تعليم المعلّمين اليابانيين ليست هي الأصل في التدريب والتقويم والتقييم. ونلفي إسوازاكي بهذا الصدد يتحفظ على طريقة تعليم معلّمي العلوم، في قوله: "قد يؤدي التركيز المفرط على النهج الغربي في تعليم المعلّمين إلى سوء الفهم، ونحن لا ينبغي أن نتجاهل حكمة معلّمي العلوم، وخبرتهم المكتسبة من خلال حماسهم والممارسات العاكسة لجزء من الثقافة المهنية في بلدنا؛ إذ المطلوب منا أن نفحص الممارسات التي طورها مدرّسو العلوم والجوانب الأخرى في ثقافتهم المهنية، وذلك من أجل النظر في تكوين معلّمي العلوم وتعليم المستقبل."[١] نلمس من ذلك قلقاً بالغاً من الممارسات التغريبية المتغلغة في المجتمع التربوي الياباني، التي قد تمس شخصية المعلّم الياباني صانع الأجيال؛ هذا القلق المعرفي نعدّه من قبيل الدروس المستفادة في بذل الجهد في إطار القيم، للحفاظ على الشخصية المتعلّمة مستقلة النهج والمنهج في تعاملها مع ثقافات الآخرين، وسنعرض في الفصل السادس حلول المسائل، ونقف على ما حالت دونه الحوائل.

(1) Isozaki, Tetsuo. "Science Teacher Education in Japan: Past, Present, and Future", *Asia- Pacific Science Education*, 4 (10), 2018, p.12.

الفصل السادس:

الاقتراحات والدروس المستفادة عربياً وإسلامياً

مدخل:

ألفينا التحديث قائماً منذ عصر توكوغاوا الإقطاعي، ولكن بأساليب مختلفة وغير مباشرة، فرضه واقع المؤلفات الغربية المستوردة والمختارة بعناية؛ إذ شمل هذا التحديث بعض النخبة، ولم يمس مؤسسات الدولة التي كانت في عزلة، لا سيما المدارس الإقطاعية التي كانت تقبض عليها قبضاً راعياً وواعياً. لم تكن هذه النخبة تعي فحوىٰ كلمة التحديث، كل ما في الأمر أن القيادة الحاكمة كانت تشعر وتعي، كبقية النخبة العارفة، بأن المؤلفات الغربية المقروءة علىٰ نطاق واسع تختزن بداخلها طاقة سحرية تفوق قدرة النخبة علىٰ مقاومتها، بل رأينا أنه بعد فترة من السماح بتسريب الكتب الغربية عبر ميناء ناكاساكي، تأثر النبلاء والساموراي بمحتويات هذه الكتب والنصوص؛ فاستشعروا حقيقة الاختلاف بينهم وبين غيرهم، وتلك هي روح الحضارة التي تعني تطويرَ الروح الداخلية أو تعني شيئاً تعمل روح الشعب من خلاله بأقصىٰ نشاطها علىٰ نحو ما حاجج فوكوزاوا.

لم يكن هذا التحديث الذي مس النخبة إلا حالة من حالات الإعجاب المؤطّر بتراث الأسلاف الذي تنهل منه النخبة اليابانية، ولكن التحديث يكون له معنىٰ آخر يخرج عن دائرة الإعجاب إلىٰ التقليد والتقمص الوجداني، ويأخذ مساراً مادياً مختلفاً عندما يكون مصحوباً بالتهديد العسكري كما حصل في العهد الأخير من حكم توكوغاوا؛ إذ انخرط عهد ميجي في عملية التحديث الكبرىٰ؛ فكاد يقع في حفرة التقليد الأعمىٰ لِما شهده من امتلاك الغرب لترسانة عسكرية وصناعية صدمته وأذهلت نخبته.

ونعتقد أنه هناك سببين كانا وراء التقليد النسبي للغرب في عهد ميجي:

الأول: يكمن في قوة المحافظين من الكونفوشيوسيين القدامىٰ والجدد الذين قدموا مشروعهم التنويري والتحديثي، إضافة إلىٰ أن أعضاء الحكومة من النخبة اليابانية

المستنيرة بأنوار علوم الغرب، كانت من عائلات الساموراي العريقة في الكبرياء والوطنية، وتأليه الإمبراطور.

الثاني: وهو المهم أن الغربيين لم يستقروا في اليابان التي كانت فقيرة من الثروات الباطنية، إضافة إلىٰ أن المعاهدات القسرية المبرمة بين اليابان ودول الغرب، في نهاية عهد توكوغاوا وبعد ظهور السفن الأمريكية عام ١٨٥٣م، منعت الغربيين من الإقامة الدائمة في أرض اليابان، بخلاف بلاد الصين والهند التي استبيحت أراضيها عبر المعاهدات غير المتكافئة. فلم تقع اليابان في محظور ابن خلدون: الغالب مولع بالمغلوب إلا قليلاً بالمقارنة مع من استُعمروا طويلاً، وعجزوا عن تحديث أنفسهم بعد الاستقلال، بل ما فتئوا يعبّون من الإرث الاستعماري عبّاً، ومنهم هذا العالم العربي والإسلامي الذي يزداد تفكيكاً حتىٰ غدا له تكتيكاً؛ فأنىٰ له أن يتركَّب؟ بل ومن أين له هذا؟

هناك أيضاً عوامل مهمة ساعدت علىٰ نهضة اليابان التربوية، وأهمها: البيئة التعليمية الغنية التي هيئها عهد توكوغاوا لعهد ميجي، وما فتئت تؤتي أكلها، ووزارة التربية والتعليم والمعلّمون والأم، والقطاع الخاص الوطني والأجنبي، والتمويل الحكومي والمنح الدراسية والعلمية، التي ترجمت العلم إلىٰ عمل. وهذه الأقوال والأحوال كلّها، التي شاركتنا في عملنا هذا، تقتضي منا أن نرد لها الجميل بالتعلّم منها عبر استصدار الاقتراحات، واستخلاص النتائج، واستعراض الدروس المستفادة.

أولاً: اقتراحات وتوصيات في ضوء التربية اليابانية المركَّبة

استكشفنا، بعدما استقرينا التربية اليابانية المركَّبة، أن الشخصية المتعلّمة الأصيلة تنهل من ينابيع بيئتها، وتتطلع إلىٰ الاستفادة من بيئة غيرها عبْر بذل الجهد في إطار القيم؛ فالقديم يستوعب الجديد كما استوعبت الكونفوشيوسية البوذية وغدت جزءاً منها، والجديد لا ينافس القديم من أجل إلغائه وإقصائه. وما من شك في أن هذه الشخصية البيئية شخصية مستديمة وواعية وراعية تمتح قيمها من بيئتها، وتجعل المعرفة في متناول بيئتها أيضاً، وكل ما هو مستديم وواع وراع فهو أصيل. ومن ثم، فإن التربية البيئية "ليست فرعاً منعزلاً من العلوم أو لها كيان خاص بوصفها مادة دراسية، وإنما هي مجموعة من المعارف المتداخلة التي

تهدف إلى تحسين جودة الحياة وصلتها الوثيقة بفكرة التعليم مدى الحياة؛ بمعنى أنها تربية الفرد على حسن التعامل مع البيئة، وذلك عبر تمكينه من المعارف الأساسية لذلك."[1] وهنا يفترَض من المتعلّم أن يتكيف مع بيئته وتراثه وأسلافه، ويسبح في نهر مصادر قدوته التي صنعت التاريخ وشيّدت له حضارة؛ وهو ما اقتدرت عليه الشخصية اليابانية بامتياز. وهذه المصادر الأخلاقية والعلمية والجمالية، لا يمكن الاستغناء عنها في تكوين شخصية متعلّمة مركَّبة، شريطة أن تكون الحلول مجهزة من داخلها ومن ذاتها، وليست مستوردة من غيرها؛ وهذا لأن "الحلول الفنية ينبغي إذن أن تتكيف مع نفسية البلد الذي تطبق فيه ومع مرحلة تطوره، كما أن (الأنا) ينبغي أن تتكيف طبقاً للحلول الفنية التي يحاول تطبيقها."[2] بمعنى أن تكون الاستعادة من الداخل والاستفادة من الخارج؛ أي استعادة الماضي والاستفادة من الحاضر، وحملهما على الأكتاف البذّالة، ثم السير بهما إلى المستقبل.

إذاً، الشخصية المتعلّمة الأصيلة هي التي تمتلك المقدرة على التكيف الفردي والجماعي، وإذا افتقدت هذه القدرة أو حُرمت منها لأسباب داخلية، أتت مماطلة كفرد وعاطلة كجماعة كما هو عليه الحال في العالم العربي والإسلامي. ورأينا كيف أن الشخصية اليابانية المتعلّمة لا ترى ذاتها إلا عقدة في شبكة؛ فهي عقدة -الفرد- من غيرها لا تصبح الشبكة -الجماعة- ذات أهمية، وإذا تحررت الشبكة وتفاعلت مع محيطها العملي تصبح العقدة من غير تعقيد؛ فالشخصية العملية في المنظور التربوي الأصيل هي الخليفة المسؤول أمام الله والمجتمع. وعليه، "فإن ما تصبو إليه التربية من منظور خلدوني هو إنتاج إنسان خليفة مشروط بمواصفات ذوات بعدين؛ البعد الفردي والبعد الجماعي."[3] إذ نلفي في البعد الفردي بعدين؛ معاشي وأخلاقي، فبالعمل والجهد والصناعة والإبداع تتحقق قيمة الشخصية المتعلّمة في الحياة المعيشة، والمعرفة مهمة للشخصية؛ إذْ بوساطتها تعمل وتجتهد وتكدح

---

(١) بالراشد، محمد. "تربية على التنمية المستدامة: الأساسات والإمكانات للمدرّس والمعلّم"، **كتابات معاصرة**، ع٥٨، مج١٥، تشرين الثاني/ كانون الأول ٢٠٠٥م، ص٧٨.

(٢) بن نبي، مالك. **ميلاد مجتمع**، بيروت: دار الفكر المعاصر، (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م)، ص٧٨.

(٣) مفتاح، الجيلالي التوهامي. **فلسفة الإنسان عند ابن خلدون: رؤية تربوية**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠١١م، ص١١٤.

وتحقق معاشها؛ لأن تحصيل المعاش ضرورة لا مفر منها لتكامل الشخصية الأصيلة؛ وهذه لعبة ميجي في مباراة الأرض في وجود جيش قوي، ومباراة الثروة بالعمل على إغناء الأمّة. كما أنه من غير تحصيل معرفي يتعذر تحقيق البعد الأخلاقي في كل شخصية متعلّمة، فالفقر يستجلب الأمّية ويحطم إنسانية الإنسان لاسيما الثقة والكرامة؛ وهو ما يجعل هذه الشخصية لا تصمد أمام مواقف الحياة المختلفة، وقد تخون مبادئها في ظل المغريات؛ مما يعوق تحصيل الأخلاق لدى الشخصية العاطلة لأسباب اقتصادية أو لدى الشخصية المتذمرة لأسباب اجتماعية وتربوية. ففي هذه الحالة، فإن عطالة الشخصية تفضي إلى ضحالة الشخصية في تحصيل العلوم، لكنها تبذل جهداً في اكتساب المهارات؛ إذ إنه كلما "حدث إخلال بالقانون الخلقي في مجتمع معين، حدث تمزق في شبكة العلاقات التي تتيح له أن يصنع تاريخه."[١] وأن يواجه الحياة بثبات معرفي وموقف أخلاقي.

ألفينا الشخصية الأصيلة بنت بيئتها كما كان الحال مع الشخصية اليابانية المتعلّمة. ومن ثم، فإن تأصيلها يعود إلى مدى تنمية نفسها داخل بيئتها؛ لأن الأصالة تمتح فاعليتها من البيئة، ففي المنظور الخلدوني للتربية، نلفي "البعد الفردي على الرغم من أهميته؛ فإنه يبقى مبتوراً ولا جدوى له في الفعل الاستخلافي ما لم يؤطر بأطر البعد الجماعي؛ لأن الفرد لِما هو عليه من العجز والضعف محتاج إلى المعاونة لاستكمال وجوده؛ لهذا، فإنه لكي يكون مؤهلاً لهذه المعاونة فإنه لا بد له من التحلي بالبعدين التاليين: المفاوضة والمشاركة."[٢] فإذا كانت المفاوضة تعبّر عن الإمكان الفعلي للشخصية في التعاطي مع الجماعة بحرية واقتدار؛ فإن المشاركة التي تشترط بذل الجهد هي التي تحوّل هذه الحرية والمقدرة إلى فعل وإبداع؛ إذ يشكل التناسق بين الفردي في بعديْه المعاشي والأخلاقي، والجماعي في بعديْه المفاوض والمشارك، حالة فريدة في اكتمال معالم الشخصية المتعلّمة في بعديْها الأصيل والفاعل، فالمشاركة -التي تزيد في كمية الجهد المبذول- هي طريق إلى تفعيل الأصيل في الشخصية من حرية ومقدرة، تجعل بذل الجهد فعلاً طوعياً يحصل من غير إكراه؛ نظراً إلى أن الحرية والمقدرة شيئان أصيلان في الإنسان، ولدا معه؛ لأن الفرد كما يحاجج كونفوشيوس يولد بقدرات تطورية وبحرية

---

(١) بن نبي، **ميلاد مجتمع**، مرجع سابق، ص٥٣.

(٢) مفتاح، **فلسفة الإنسان عند ابن خلدون: رؤية تربوية**، مرجع سابق، ص١٢٠.

تسمح له بتشكيل هذه القدرات وفق النسق البيئي، وقد عبّر عن ذلك عمر بن الخطاب ﷺ في قولته المشهورة: "متىٰ استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً". ومن ثم، فإن التفعيل يكون في إطار الجماعة التي تحسن المشاركة، ولكن الذي يجعل المفاوضة في الشخصية تتحول إلىٰ مشاركة الشخصية، لتفعيل أصالتها هو علاقة الشخصية بالله خالقها والخبير بأسرارها والعليم بقدراتها. ففي غياب الاعتصام بحبل الله والناس والقيم والعلم والجهد، قد تضيع جهود الفرد في الجماعة الضائعة، وهذا ما حدث للشخصية الفردية لمّا انتهجت الطريق الاشتراكي، فاتخذت من الجماعة إلهاً معصوماً من الخطأ، وكذلك الشخصية التي انتهجت الطريق الليبرالي اتخذت من الفردية سبيلاً للإبداع فجاء الانتفاع فردياً. ومن ثم، حرمت الجماعة من فوائده أو علىٰ أقل تقدير أبقاها عاطلة أو عالة علىٰ الدولة.

نعتقد أن تفعيل الأخلاق والفضائل والقيم والمعتقدات، يكون من طريق التربية المركَّبة، وهو طريق يفترَض توسيعه فيسع الجماعة؛ وتلك هي الفاعلية في المجتمع التربوي الياباني المركَّب، وليس فقط اتباعه والجمود عنده كما هي حال الأصالة الجامدة في المجتمع التربوي الإسلامي المعاصر. ومن هنا، يولد الإنسان؛ ليتربىٰ علىٰ الأفعال الأصيلة وأولها العبادة للخالق وليس للمخلوق، وهذا منهج قرآني واضح: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ۝٥٦ ﴾ [الذاريات: ٥٦]. والطفولة هي اللحظة المناسبة لاكتساب قيم الحياة وفضائلها، لقول الحكماء: "التعليم في الصغر كالنقش علىٰ الحجر لا تمحوه الأيام."[(١)] فالتربية في الصغر كفيلة بتحقيق المعاش والأخلاق لدىٰ الفرد، وهو يتدرج في منازل الحياة كالروضة والمدرسة والجامعة والسوق والمجتمع، كما أنها جديرة بتفعيل المفاوضة والمشاركة لدىٰ الجماعة، ولا يمكن لهذه الأبعاد الأربعة أن تتفاعل من أجل الإبداع إذا حرقت مراحل الطفولة.

ألفينا التربية المركَّبة -التي تشترط بذل الجهد- الطريق الأفضل لتحقيق المعاش للشخصية الفردية المتعلّمة؛ فاليابان لم تحقق معاشها وتنميتها إلا بالتربية والتعليم، ومن يفكر

---

(١) الأندلسي، أحمد بن محمد بن عبد ربه. **تأديب الناشئين بأدب الدنيا والدين**، تحقيق: محمد إبراهيم سليم، القاهرة: مكتبة القرآن، (د. ت.)، ص١٢١.

في معاشه خارج دائرة التربية سيفقد كثيراً من أخلاقه وقيمه؛ لأنه يرىٰ في المشاركة -التي تقتضيها الأخلاق والقيم- سرقة لجهوده الفردية. وعلىٰ سبيل المثال، الشخصية الليبرالية الغربية ترىٰ في المشاركة سرقة لجهودها، وإنِ استفاد منها المجتمع فذلك منّة عليه؛ وهذه نظرة أنانية، وقد يكون هذا النوع من الشخصية الغربية الليبرالية فاعلاً ومبدعاً في إطار ما اكتسبه من مهارات؛ ولكن تربيتها أتت فارغة من القيم الإنسانية والجماعية، ومثل هذا ينطبق علىٰ الشخصية الفردانية. أما الشخصية الأصيلة فتربط العمل الإنساني بالقيمة الأخلاقية فتأتي مسؤولة ومخلصة وأمينة؛ أي أنها تربط بذل الجهد بالنية والإرادة والثقة والتعاون. ومن ثم، فإن الشخصية المتعلّمة -الفردية والجماعية- الأصيلة هي التي تشبك أبعادها الأربعة: المعاش والأخلاق والمفاوضة والمشاركة بالقيم العملية، مثل: المسؤولية، والإخلاص، والصبر، والاعتماد علىٰ الذات بوصفه شكلاً أعلىٰ من أشكال بذل الجهد؛ وهذا ما يُفترَض أن تتعلمه الشخصية العربية والإسلامية ابتداء من النشأة والروضة، ويستمر معها هذا التعلّم في المدارس، ويمتد بها مدىٰ الحياة محاكاة للحكمة: اطلب العلم من المهد إلىٰ اللحد.

يعود تراجع أداء الشخصية المتعلّمة إلىٰ غياب استراتيجية للتعلّم من المهد إلىٰ اللحد؛ فالشخصية كي تحافظ علىٰ قيمها الفردية وقيم الجماعة، وهي تتقلد المسؤوليات وتحمل الأمانات، يفترَض منها تفعيل الاستمرارية في التعلّم التي تجعل المسؤولية والأمانة يضفيان علىٰ المنصب أو المكانة قيمة أخلاقية قبل كل شيء. ولا نرىٰ أن مشكلة الشخصية العربية والإسلامية تكمن في انحرافها عن مبادئ الإسلام وحسب، ولكن مشكلتها الأخرىٰ أنها حصرت تعلّم مبادئ الإسلام في فترة عمرية محدودة، في حين يستكشف المتعلّم كل لحظة جديداً، وفي غياب التعلّم المستمر لا يرىٰ هذا الإنسان جديداً في حياته؛ وإذْ يتعلّم التلميذ في المدارس العلوم في سن معينة، ثم ينتظر أن يتقدم به العمر إلىٰ مرحلة الجامعة حتىٰ يحيط بتفاصيلها، فكذلك عليه أن ينظر إلىٰ القيم الأخلاقية بأنها مسيرة تربوية مستمرة إلىٰ مرحلة الجامعة، وما بعد الجامعة؛ فتغدو قيمة في حياته، ولا يمكن اكتسابها فقط في السن الدراسي، بل تزداد أهميتها التربوية وتتفرع مقدماتها لمّا تصبح موضع تطبيق، ويشكل بذل الجهد امتحاناً للقيم الأخلاقية من مسؤولية وأمانة وإخلاص وتضحية، فإذا صمدت

الشخصية المتعلّمة بقيمها الأخلاقية أمام مغريات (المنصب والعمل)،[1] فذلك يعني أن تربيتها كانت أصيلة، وإلا فإن الاستمرارية في التعلّم مطلوبة لإرضاء الله تعالىٰ خشية من الوقوع في الإغراءات التي تُفشل الخطط، وتعطل الاستراتيجيات. إن الهدف من تكوين شخصية عربية وإسلامية مبدعة هو إخراجها من الجهد الذي لا يرضي الله إلىٰ ما يرضي الله، إخراجها من الظلمات إلىٰ النور، من السلبي إلىٰ الإيجابي، من اللافاعلية إلىٰ الفاعلية، ويوضح لنا بوفلجة هذا الانتقال في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)

مقارنة بين ملامح الشخصية الفعّالة وغير الفعّالة[2]

شخصية غير فعّالة	شخصية فعّالة
التكاسل	الاجتهاد
الغش	عدم الغش
تفكير خرافي	تفكير منطقي
التسيب	الانضباط
عدم احترام الوقت	احترام الوقت
علاقات مبنية علىٰ العاطفة	علاقات مبنية علىٰ القوانين الرسمية
روح الفوضىٰ	روح التنظيم
الترقية في العمل نتيجة الولاء	الترقية في العمل نتيجة الكفاءة
روح الاتكالية	الاعتماد علىٰ النفس
السلبية	روح المبادرة
عدم الثقة بالنفس	الثقة بالنفس
الانتماء القبلي أهم عامل للنجاح	الكفاءة أهم عامل للنجاح
أسلوب تسلطي في المعاملات	أسلوب ديمقراطي في المعاملات
عدم احترام الكفاءات	احترام الكفاءات

(١) ينبغي أن نشير هنا إلىٰ أن مشروعات الأمّة المفصلية، هي صناعة منصب ومكانة. فقد رأينا أنّ النخبة اليابانية التي أحاطت بميجي، وعلىٰ الرغم من حداثة سنها، لم تتعرض لإغراءات المنصب؛ بل أدت وظيفتها بإخلاص ومسؤولية وتفان، كانت ثمرته النهضة اليابانية الحديثة. وكان المنصب فوق إغراءات التغريب؛ إذ واجهوها ببذل الجهد في إطار القيم البيئية والوطنية.

(٢) بوفلجة، غياث. **التربية من أجل الفعالية**، وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٦م، ص٣٢م.

يُفترَض إذًا، في بناء شخصية عربية وإسلامية متعلّمة مركَّبة، ما يأتي:

١- إصلاح المعلّم قبل المتعلّم أو إصلاح اللسان لتحسين أداء الإنسان:

قال عمرو بن عتبة لمعلّم ولده: "ليكن إصلاحك لولدي إصلاحك لنفسك؛ فإن عيونهم معقودة بعينك، فالحسَن عندهم ما صنعت، والقبيح عندهم ما تركت."[١] ومثل هذا الإصلاح التربوي، الذي وقفنا عليه في عهد توكوغاوا، ركز على اللسان الذي اكتسب مهارات الدُربة بتمريره على النصوص الكلاسيكية الصينية، التي تعلّم الفضائل؛ فكان التنافس على أشده من أجل تحسين النطق عبر القراءة، التي شهدت نسبة عالية في مجتمع إقطاعي منغلق. فلسان المتعلّم معقود بلسان المعلّم وممدود أيضاً، والمعلّم هو من يعقّده أو يمدّه، وإلا فإن التوصيل بين الملقي والمتلقي سيكون حائلاً أمام توصيل المادة الدراسية للمتعلّمين، بل يكون النفور منها أحد أسباب القصور في تحصيل المعرفة على وجه حسن. إن جمال المعلّم في لسانه، والمتعلّم لا يتبع المعلّم الإنسان وحسب، وإنما يقتدي بالناطق الذي هو اللسان، قالت الحكماء: "الجمال في اللسان، والمرء مخبوء تحت لسانه... واللسان يكلمهم بما يحبون بمقدار فهمهم وعلمهم."[٢] فالمتعلّم لا يُرى إلا إذا تكلّم، والمعلّم لا يُستتبَع إلا إذا نفع، وترفّع بلسانه عمّا ينفّر المتعلّم؛ وإلا فلا يستقر الدرس في قلب المتعلّم وعقله.

طبعاً، المعلّم كان في فترة ما متعلّماً، ويفترَض في إصلاح المعلّم إصلاح المتعلّم الذي سوف يغدو معلّماً؛ فلا يمكن انتظار المعلّم لإعادة تأهيله وتدريبه، فالذي لا يتعلّم منذ صغره وفق أنماط أخلاقية وعلمية وعملية معروفة لدى الأسلاف والعلماء والحكماء، فإنه لا يتعلّم في الكبر؛ لأن هجران التعلّم في الصغر يجلب له المشقة والعسر كلما تقدم في العمر. والمعلّم إذا لم يكن قدوة في سلوكاته المعيارية ولسانه الناطق، فإنه لا يكون قدوة في تدريسه.

كما يفترَض تقليص الفجوات التعليمية بين المعلّم والمتعلّم، ويكون ذلك بإصلاح المعلّم وهو ما زال في مقاعد الدراسة يتعلّم؛ فأحسن طريقة لإصلاح المعلّم هي إصلاحه

---

(١) الأندلسي، **تأديب الناشئين بأدب الدنيا والدين**، مرجع سابق، ص١٢٥.

(٢) ابن هذيل، أبو الحسن علي بن عبد الرحمن. **عين الأدب والسياسة في زين الحسب والرياسة**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٢، ١٩٨٣م، ص١٢٩.

وهو تلميذ متعلّم. إضافة إلى الحفاظ على لغة التلقي بوصفها لغة ثابتة -وليست لغة ثانية- غير قابلة للتبديل كونها الوسيط الأول والمهم بين المتعلّم والمعلّم؛ لأنها لغة بيئية وتراثية وأخلاقية ومعيارية وعلمية، وعملية أيضاً، فإذا ثبت عليها المتعلّم وأتقنها وتماهى معها وجدها معيناً له، وهو قد أصبح معلّماً. فاللغة هي شخصية المعلّم؛ إذ رأينا كيف رافقت اللغة اليابانية المعلّم الياباني منذ القدم، واستمرت معه في مسيرته معطاءة بقدر عطائه، سواء في التدريس أو الكتابة. وإن في تحقير اللغة على مستوى اللسان والدرس، تتسع الفجوة بين الملقي والمتلقي، بين اللغة وحقيقة الأشياء، بين الألفاظ والمعاني. يقول كونفوشيوس: "إذا لم تكن العبارة صحيحة، فإن اللغة لن تكون متوافقة مع حقيقة الأشياء، وإذا لم تكن اللغة متوافقة مع حقيقة الأشياء، فإنه لا يمكن أن تنفذ الأمور بنحو ناجح."(١) ويقول ابن خلدون: "إذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف، الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة."(٢) وكان تدريب المتعلّم الياباني على النصوص الكلاسيكية الصينية يُطلب لهذا الغرض النبيل، وكانت هذه النصوص المسعى الأسمى للنبلاء والحكام الإقطاعيين، ورجالات الساموراي من أجل تحسين اللسان وكسب ود الإنسان؛ وهو ما يفترَض أن تتعلّمه النخبة السياسية في المجتمعات العربية والإسلامية، وتقتفي أثره لتحسين أداء الإدارة والمدارس والمؤسسات، بحيث تولي للغة الأم المكانة العالية بوصفها مدخلاً للتغيير، وإعادة بناء الإنسان من الداخل بأدوات الإرث الحضاري، التي تكون اللغة العربية أداته الأولى.

وفي حالة تهميش البعد الأخلاقي والعلمي والبيئي للغة العربية في العملية التعليمية، يتعذر إصلاح المعلّم -والحاكم- وهو ما زال ناشئاً متعلّماً وطامحاً؛ فلا تنجح الأمم إلا بلغتها، ولا تفشل إلا بغيرها. فقد جاء في استطلاع الرأي أن "المجاميع اللغوية ومراكز

---

(١) سميث، **أديان العالم**، مرجع سابق، ص٢٧٧.

(٢) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. **مقدمة ابن خلدون**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م)، ج٢، ص٥٥٤.

البحث الأكاديمي، سجّلت خمسة أمور سلبية يعانيها نظام اللغة العربية، في بلدان المستطلعين؛ كان الأمر الأول، والأبرز هو ضعف مستوى معلّمي اللغة العربية وآدابها (هذا برأي ٧٤ بالمئة)؛ الأمر الثاني، هو غلبة اهتمام المتعلّمين باللغة الأجنبية على حساب اللغة العربية (برأي ٧٠ بالمئة)؛ الأمر الثالث، هو عدم تحفيز المتعلّمين وأسرهم للاهتمام باللغة العربية (برأي ٦٣ بالمئة)؛ الأمر الرابع، هو عدم ربط سياسة تعليم اللغة العربية وآدابها بسياسات مواد التعليم الأخرى (برأي ٦٠ بالمئة)؛ الأمر الخامس، هو غياب التجديد المستمر لبرامج اللغة العربية، بحيث تكون مواكبة لمتطلبات العصر (برأي ٥٦ بالمئة)."[١]
لم نر مثل هذا الخلل أصاب المنظومة اللغوية اليابانية في عهد ميجي التي انخرطت بقوة في عملية تحديث اليابان، بل رأينا العكس قد حصل، وهو أن اللغة اليابانية أسهمت بقوة في التصدي لأساليب التغريب المعرفية واللغوية؛ فكانت اللغة اليابانية مفتاح نجاح المنظومة التربوية اليابانية، والخروج من معركة التحديث بأقل الخسائر؛ لأن اللغة اليابانية العملية عززت من تماسك الهوية اليابانية.

تنمو اللغة بنمو الفكر، وفي غياب الفكر تضحى اللغة بلا معنى، واستنجاد الشخصية العربية والإسلامية باللغات العالمية، إنما يرجع إلى عالمية هذه اللغات. فاللغة بمفردها لا تعمل شيئاً؛ لأن نفعها يكون عديماً، واللغة من غير فكر وجهد عقلي وقيمي مثلها مثل الحصان لا يسع إلا شخصاً واحداً. أما اللغة العامرة فكراً وجهداً فنفعها عميم، فهي مثلها مثل الحصان الذي يقود عربة تسع لأشخاص عديدين، فاللغة مثل العربة لا تسوق بمفردها، بل لا بد لها من عجلات، وحتى تكون ذات فائدة لا بد لها من ركاب، وهؤلاء هم من يمنحون للغة العربية قيمة؛ فقيمة اللغة في الأفكار، وهذه الأفكار الأصيلة التي تبدع اللغة وتجدد في رسائلها ووسائلها قد لا تعثر عليها الشخصية العربية والإسلامية المتعلّمة إلا في القرآن الكريم، والسنّة الصحيحة، وتراث السلف، والكتابات الإنسانية المعاصرة المبدعة التي ينبغي للنشء تعلّمها جنباً إلى جنب مع اللغة. فاللغة ليست نحواً مملاً، بل هي فكر وإبداع وجهد، فبعظمة الفكر تكون اللغة مجتهدة ومبدعة، وكل أنموذج يبدع بلغته

(١) قاسم، رياض زكي. "اللغة العربية من التراجع إلى التمكين"، **المستقبل العربي**، ع٤١٣، تموز/ يوليو ٢٠١٣م، ص٨٦.

هو أنموذج أصيل. واليابانيون تعلّموا اللغات لنقل المعارف والعلوم؛ ولكن ظل لسانهم يابانياً وقلمهم يابانياً وتفكيرهم يابانياً. إن "الأساس الذي تقوم عليه أية صورة من صور التربية، هو أن يلم المرء بلغته [...] إن دراسة اللغة تتصل اتصالاً طبيعياً بكل ضروب الجهد العقلي."[1] فاللغة هي التي تفكر، وتعمل، وتبعث في المتعلّم روح النشاط. وإذا كانت اللغة في المستويات الأدنى كانت ضروب الجهد العقلي والقيمي في أدنى المستويات.

من وجهة أخرى، فإن الإبداع لا نراه يحصل إلا باللغة الأصلية للمتعلّم، ولا يمكن للدول أن تقوم إلا بلغاتها؛ فاليابان والصين اتخذتا من لغتهما أساساً للنهضة والنجاح، كما حصل مع الحضارة العربية والإسلامية في أوج ازدهارها، واعتماد مبدعيها على اللغة العربية في تحصيل الإبداع. وإن وظيفة اللغة في العملية الإبداعية تتجلّى في الكشف عن معنى الشيء، وإن أهمية المتابعة باللغة الأم هو تبيان الهدف والغاية من هذا الشيء؛ فالحقيقة بنت لغة الإبداع، و"إذا جهل الإنسان الشيء الذي يبحث عنه وقع على شيء لا يعرفه."[2] وقد وقعت النخبة العربية المتغربة على شيء لا تعرف مصادره الأصلية؛ وهو ما يبقيهم في تبعية مستديمة لهذه المصادر المعرفية كونهم يتعاملون معها من غير محاذير عملية، اللهم إلا إذا واجهوا هذا الشيء بمصادرهم الأصلية، كما كان الأمر مع النخبة اليابانية التي ظلت تبحث بجهد عقلي وقيمي عن الأصول التي قامت عليها معارف الغرب، واستمرت لسنوات تتقفى أثر الرؤية الغربية الكلية للإنسان والكون، وبعد بذل الجهد القيمي والعقلي في فهم أصول الغرب وفلسفته، أنشأوا وزارة التربية والتعليم، وصمموا المناهج الدراسية التي تمنحهم المناورة في معركتهم مع التحديث.

يفترَض تطوير اللغة العربية لدى المتعلّم والوصول بها إلى العالمية، ويكون ذلك بكتابة نصوص عالية الجودة بلغة عربية غير وعظية، بل تكون مدججة بمصطلحات علمية

---

(١) سارتون، جورج. **تاريخ العلم والإنسية الجديدة**، ترجمة وتقديم: إسماعيل مظهر، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦١م، ص٢١٢-٢١٣.

(٢) دلماس، كلود. **تاريخ الحضارة الأوروبية**، ترجمة: توفيق وهبة، بيروت-باريس: منشورات عويدات، ١٩٨٢م، ص٧.

مصحوبة بأسلوب فلسفي يكون خفيفاً على اللسان وثقيلاً بالأفكار؛ لأن اللغة هي التي تفكر، والفكر هو الذي يكتب، وإذا كانت اللغة غير مفكِّرة فإن النصوص تأتي رديئة. وعليه، "إذا كانت أبحاث العلوم الاجتماعية هامشية على صعيد المعارف العالمية، فإن السبب الرئيس هو ضعف مكانة اللغة العربية، وليس الموضوعات أو وجهات النظر أو النماذج الإرشادية التي نعمل بها."[1] إن المعنى والغاية لا يتجليان إلا باللغة التي تختلف عن لغة أخرى في المعنى وتتباين عنها في الغاية، وإن الإبداع بلغة المبدعين هو الذي يصنع تاريخ المجتمعات فتعيشه وتستلهم منه القيم والمعارف والعلوم، ويصير مع الوقت أسلوب حياة؛ فلا يوجد لغة تعلو على أخرى إلا إذا فشل أصحابها، وتدنت مرتبتها فدنت من التخلف.

ومن ثم نتساءل مع المتسائلين: "فهل العلم الذي جرى بلغات أخرى سيتلاشى بعد وقت طويل؟ كلا، على الإطلاق، فعبْر كثير من بلدان العالم، تقوم مجلات علمية كثيرة بنشر مواد باللغة الصينية واليابانية والبرتغالية والروسية والفرنسية والإسبانية والكورية والعربية وغيرها. وعلى الرغم من التنامي في استعمال الإنجليزية في الجهود العلمية المختلفة، فإن هناك احتمالاً ضئيلاً بأن تقوم العلوم المحلية التي تعززها مطالب قومية منافسة وسياسات واقعية، ستمضي في وقت قريب. والحكومات لا تنفق الأموال لدعم العلم محبة في الحقيقة، بل من أجل التنافسية الاقتصادية والدفاع والنفوذ والصحّة العامة، فإذا بقيت مثل هذه الأهداف ثابتة، وإذا سعى العلم إلى اغتنام فرص الدعم الحكومي في موطنه، فإن أدباً قومياً في تمام الصحّة سيستمر."[2] وهو ما يحفز الشخصية العربية والإسلامية إلى التمسك بلغتها على مستوى التعلّم والكتابة والبحث العلمي، ولا يمنعها ذلك من أن تتعلّم لغات أخرى، تعينها على استكشاف نقائصها المعرفية والتغلّب عليها، وأيضاً من أجل فهم الآخرين واستكشاف عيوبهم ونقائصهم بدلاً من اجترارها وتكرارها. وإذا هي تعلّمت لغة، فما

(١) حنفي، ساري. "السلطة والمعرفة: المعرفة المرئية وغير المرئية"، **إضافات**، ع ٢٠-٢١، خريف وشتاء ٢٠١٢-٢٠١٣م، ص١١.

(٢) مونتغمري، سكوت ل. **هل يحتاج العلم إلى لغة عالمية؟ اللغة الإنجليزية ومستقبل البحث العلمي**، ترجمة: فؤاد عبد المطلب، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ٢٠١٤م، ع٤١٩، ص٣٣.

الفائدة أن تكتب بها؟ عندما تكتب بها، تفيد مَن؟ فهل كتبت النخبة اليابانية -في عهد ميجي- باللغات الأوروبية التي كانت تجيدها؟.

تعلُّم اللغات المبدعة يصحّ للشخصية العربية والإسلامية في الأمور الآتية:

أ- القراءة بهذه اللغة لمعرفة كيف يفكر الآخرون.

ب- الترجمة للتعريف بإبداعات الآخرين والتعلّم منها، ثم إغناؤها بالنقد.

ت- الكتابة بهذه اللغات لشرح الإسلام المفترىٰ عليه، وتقديم الذات للآخر؛ وهذا بُعد ديني محض.

كما أن هناك مطلباً تربوياً ضرورياً، لإعادة النظر في اللسان والقلب. ومن ثم، مراجعة خلاصات العقل والفعل؛ إذ لا بد من تطعيم النشء بمواد دراسية من التراث الذي يعلّم الفضائل بذوق جمالي رفيع غير وضيع؛ إذ كنا قد وقفنا علىٰ هذا الفعل التربوي في تدريب المتعلّمين علىٰ النصوص الصينية الكلاسيكية التي تكسبهم الفضائل؛ وهو ما يجعل القلب في خدمة العقل، والقيم في خدمة النهضة. بهذه الطريقة تبرز شخصية متعلّمة جديدة، تبدأ بتنظيف ذوقها وإخلائه من الجراثيم المعرفية القاتلة، ويفترَض مراعاة هذه المرحلة بالبحث عما يمكن أن يكون بديلاً للإيديولوجيات التربوية الوافدة كدراسة التاريخ العربي جيداً، والبدء من العدد الصفر أفضل من الجمود عند العدد السالب. فالشخصية العربية والإسلامية الحالية، وفي غياب ما أومأنا إليه أنفاً، ستظل بمثابة الطفل المذهول أمام العقلانيات الوافدة؛ لأنها تجهل أسرارها، وهذا ما يكشف عن مشروعاتها التربوية التي سرعان ما تنتهي -في ظل العقلانية المادية- إلىٰ الفشل. وإذْ يضيق القلب فلا أمل في العقل، وكلما تقلصت القيم تملص العقل.

تعلَّم اليابانيون اللغة الغربية وليس ثقافتها؛ إذ اتخذوا من الثقافة اليابانية وقيمها وسيطاً بين اللغة اليابانية واللغة الغربية، وظلت هذه القيم -وبفعل بذل الجهد- تنتج الأفكار الأصيلة باللغة اليابانية؛ فكانت القيم موجهة للغة، لكن عندما تؤصّل القيم باللغة

الدخيلة يداهم الخطر اللغة الداخلية، ومثل هذا الخطر تفادته اليابان بالحكمة العملية. يقول أرسطو عن هذه الحكمة العملية: "يلزم الرجل الحاذق والحكيم حقاً أن لا يقتصر على معرفة الحقائق التي تتفرع عن المبادئ الأولى، بل يلزمه أن يعلم أيضاً حق العلم المبادئ أعيانها. وينتج من هنا، أن الحكمة هي مركَّب من الفطنة والعلم."[(1)] مثل هذا التركيب، يجعل المتعلّم فطناً في التعامل مع المعارف والعلوم على مستوى الممارسة، ويمنحه معرفة القدرات التي هي من ضروريات الأمّة التي يفتقد شطراً منها إلى المعرفة الافتراضية؛ إذ "هناك على سبيل المثال نوع آخر من المعرفة يسمى (معرفة قدرة) أو معرفة الطريقة، التي تمارس بها فعالية أو نشاط معين، وتختلف معرفة القدرة بشكل واضح عن المعرفة الافتراضية، إني أعرف كيف أمارس السباحة، لكن ذلك لا يعني بالضرورة أني أعرف مجموعة من الافتراضات أو المعلومات التي تتعلّق بطريقة ممارسة السباحة في واقع الأمر [...] بالتأكيد تعدّ معرفة القدرة نمطاً مهماً من أنماط المعرفة، التي ينبغي أن يمتلكها الإنسان."[(2)] إن معرفة القدرة نلفيها تنشط وتتحرك في النشاطات اللاصفية وفي النوادي الرياضية والثقافية، فكلما تركَّبت المعرفة الافتراضية مع معرفة قدرة تحقق المجتمع التربوي، والتعليم الشامل، والتعلّم مدى الحياة.

وإذْ نعتقد أن القيم المسؤولة تراقب لغة القوم وتمنعها من أن تكون لغة ثانية أو ثالثة في بيئتها؛ فإنه لبناء شخصية عربية وإسلامية متعلّمة أصيلة، يفترَض التركيز على ضروريات الأمّة، لا سيما في مسألة التنظير والتفكير؛ لأن الفكر الأصيل هو استجابة للبيئة، واللغة هي من ضروريات الأمّة. فما يأتيها من الغرب من أفكار وإيديولوجيات هامشية، ليس من الضروري لها إلا ما تعلق بالمشترك الإنساني من علوم دقيقة لا خلاف حولها، فإن لم تكن للشخصية العربية والإسلامية ضرورياتها فلا يمكنها الاستفادة من الكماليات والتحسينيات، التي تأتيها من الآخر؛ فالأمّة التي لا تبدع ضرورياتها هي أمّة غير أصيلة وتعجز عن أخذ العبر من الآخرين الناجحين. وإن العلم، بما فيه اللغة، الذي لا يسهم في رقي شخصية الأمّة

(1) أرسطوطاليس، **علم الأخلاق إلى نيقوماخوس**، مرجع سابق، ج٢، ص١٣٠.

(2) بريتشارد، دنكان. **ما المعرفة؟**، ترجمة: مصطفى ناصر، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ٢٠١٣م، ع٤٠٤، ص١٨.

فلا جدوىٰ من الاشتغال به، وإنْ كان حلالاً فهو يعدّ ترفاً؛ لذلك قال سهل بن هارون وهو عند المأمون: "من أصناف العلم ما لا ينبغي للمسلمين أن ينظروا فيه، وقد يُرغب عن بعض العلم كما يُرغب عن بعض الحلال، فقال المأمون: قد يسمي بعض الناس الشيء علماً وليس بعلم، فإن كان هذا أردت فوجهه الذي ذكرت. ولو قلت أيضاً: إن العلم لا يُدرك غوره، ولا يُسبر قعره، ولا تُبلَغ غايته، ولا تستقصىٰ أصوله، ولا تنضبط أجزاؤه، صدقتَ؛ فإن كان الأمر كذلك فابدأ بالأهم فالأهم، والأوكد فالأوكد، وبالفرض قبل النفل، يكن ذلك عدلاً قصداً، ومذهباً جميلاً."[1] والأولىٰ هنا، هو تعلّم لغة الأمّة والتدريس والعمل بها في مؤسسات الدولة من غير الشعور بالخجل، وإن ضروريات الأمّة التي تخدم عصرها هي التي تسهم في تكوين شخصيات مبدعة وطامحة، يقول فوكوزاوا: "لم يكن نجاحي راجعاً إلىٰ قدرتي، وإنما كان سببه العصر الذي جئت لأكون في خدمته."[2] وطبعاً كان هذا العصر مثمراً بلغته ومعارفه وقيمه وجهوده، ينتظر القاطفين لهذه الثمار، كما كان عليه الحال في فترة الانتقال أو الـ باكوماتسو بين عهد توكوغاوا وعهد ميجي.

٢- تنمية التخصّص للتمكن من المعرفة وتكوين شخصية متعلّمة أصيلة ومجتهدة ومبدعة:

تعدّ تربية الناشئين علىٰ التخصص في العلوم من الضروريات؛ لبناء أمّة قوية وتأهيل أجيال عالمة ونابغة، فالعلوم الدقيقة لا تتأتىٰ إلا بالتخصص، ومثل هذا يقتضي تدشين مراحل تعليمية مبكرة تكون خاصّة بتدريب العقول الناشئة علىٰ التخصص دون سواه أسوة بالأمم المتقدمة كاليابان، التي تجعل من التخصص طريقاً إلىٰ رؤية المستقبل بوضوح. إضافة إلىٰ أن الطريق المناسب لاستيعاب ما تقرأ الشخصية المتعلّمة، وما تطالعه هو الغوص في عالم التخصص؛ لأن التخصص يعلّم التكرار الجديد للمعارف، وهذا هو الذي يُتعلَّم ويُصقل، بل ويمنح المتعلّمين ثقافة موسوعية، فالتخصص طريق ذكي لاكتساب المعارف

---

(١) الأندلسي، **تأديب الناشئين بأدب الدنيا والدين**، مرجع سابق، ص٩٥-٩٦.

(٢) حسين (مترجم)، **سيرة فوكوزاوا يوكيتشي ومقدمة أعماله الكاملة**، مرجع سابق، ص٢٨٧.

وإبداعها بسرعة، والعالم العربي والإسلامي بحاجة إلى اختصاصيين، أمثال: جابر بن حيان، والخوارزمي، وابن الهيثم، وابن النفيس، والكندي، وغيرهم من الذين تخصصوا، فأعانهم تخصصهم على تحصيل ثقافة موسوعية، يقول عبد الله بن قتيبة: "من أراد أن يكون عالماً فليطلب فناً واحداً، ومن أراد أن يكون أديباً فليتفنن في العلوم."[1] وكلاهما يُنمّي القدرة على الابتكار، والمخيلة الخصبة، والأفكار الإبداعية.

رأينا كيف كان الساموراي اختصاصيين في فنون القتال، وتعليم القراءة والكتابة للناشئين في عهد توكوغاوا، واستمروا فاعلين في عهد ميجي بوصفهم معلّمين بارزين ورجال أعمال ناجحين وقادة مسؤولين؛ وهو ما جعلهم منفتحين وإيجابيين في كل العصور؛ فإلى جانب اكتسابهم للقيم الجماعية تأصّلت فيهم الفردية، التي ساعدتهم على التعاطي الذكي مع فرص الاختيار، كما ركّزوا على الأساسيات من المعارف، التي منحتهم القدرة على تنمية الإبداع والقدرة على التفكير وقوة التعبير؛ وذلك ما يفترَض سلوكه في العالم العربي والإسلامي، والاستجابة الحسنة لرغبة المتخصصين العائدين من الخارج، الذين يرغبون في عرض خبراتهم على المدارس والجامعات، وتقديم تعليم مناسب لأبنائهم الذين اكتسبوا مهارات التخصص في البيئة التعليمية الغربية أو اليابانية؛ لأن هؤلاء الأبناء يمتلكون إحساساً غنياً بالإنسانية وبالأشياء والبيئة، إضافة إلى أنهم يستشعرون قيمة الحماس للعيش، والنظرة الإيجابية للأشخاص والأشياء والأفكار؛ وهذا ما ينبغي على تلاميذ المدارس تعلّمه، واكتسابه من الآخرين الناجحين من ذوي الخبرة التربوية الغنية.

يفتقر المجتمع العربي والإسلامي إلى مثل هذه الشخصيات العملية؛ نظراً إلى الفقر الحاصل في التكوين المدرسي العملي وليس العلمي وحسب؛ لأن ما هو عملي سرعان ما يصطدم بقيم المجتمع، لا سيما إذا كان الاكتساب المعرفي يتنافى مع قيم المجتمع؛ إذ يفترَض النظر إلى المتعلّم بوصفه موهبة تُعزَّز بمجهودات تُبذَل باستمرار عن طريق القراءة المكثفة

---

(١) الراغب الأصفهاني أبو الحسين القاسم بن محمد. **تفصيل النشأتين وتحصيل السعادتين: الإنسان وجوداً وقيمةً وغايةً**، تقديم وتحقيق: عبد المجيد النجار، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط١، (١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م)، ص٩٦.

والنشاطات الذهنية، يقول ابن خلدون: "القريحة مثل الضرع يدِر بالامتراء ويجف بالترك والإهمال."[1] وأيضاً الموهبة مثل البذرة إن لم تنضج فلا أهمية لها؛ وإذْ تنضج البذرة بالرعاية والسقاية والتهذيب، فإنها تغدو ثمرة ناضجة، وكذلك الموهبة تنضج بالخيال والتضحية والتحدي والاستمرارية واحترام الوقت وبذل الجهد، يقول كارلايل مؤلف كتاب الأبطال وعبادتهم: "العبقرية قدرة لا متناهية على بذل الجهد."[2] وهناك مطلب أساسي في المدارس العربية والإسلامية، وهو أن تولي وجهتها إلى النشاطات اللاصفية، التي تكون فيها أساليب بذل الجهد قائمة عن طواعية من التلاميذ، يفجّر فيها المتعلّم مواهبه، ويكشف عن طموحاته؛ إذ كان للأنشطة الصفية، والنوادي الرياضية والثقافية في اليابان الدور البارز في وصول اليابانيين إلى قمة المنافسة في امتحانات العلوم والرياضيات الدولية، والبروز في الألعاب الرياضية، والتميّز في النشاطات الثقافية؛ وهو تقليد مجتمعي ومدرسي دأبت عليه منذ عهد ميجي الذي شجع التلاميذ على اكتساب شخصية عملية وعلمية.

يفترَض أيضاً أثناء التعليم تلقين المتعلّم بأن الأصالة لا تبدَع، بل تُفعّل؛ حتى لا يشعر الناشئ بأن المطلوب منه أن يكون أصيلاً بالتعلّم؛ لأن ذلك سيصيبه بالإحباط إذا فشل في مهمته. ويفترَض من الشخصية أنْ تتعلّم أن الأصالة تستمر بالإحياء، وأن الإحياء هو الذي يرشده إلى الإبداع؛ فالشخصية المتعلّمة عندما تضيف شيئاً للأصالة فهي لا تضيف أصيلاً؛ لأن الأصالة مكتفية بذاتها لا تزيد ولا تنقص، ولكن الشخصية المتعلّمة تزيد الأصالة فاعلية، فتصبح هذه الشخصية أصيلة بفاعليتها، وتغدو الأصالة فاعلة بأصالة الشخصية المتعلّمة.

وإذْ يُصقل الحفظ الأصالةَ في شخصية المتعلّم؛ فإن المطلوب منه أن يفعّل هذه الأصالة، لتستمر شخصيته شخصية نابغة ومتعلّمة؛ فلا تجمد عند عصر أو مَصر. ونلفي القرآن الكريم الذي هو أصل العلوم والمعارف لا يستقر في عقل الناشئ وغيره إلا بالحفظ، كما

---

(١) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٢، ص٥٧٥.

(٢) بفردج، و. أ. ب. **فن البحث العلمي**، ترجمة: زكريا فهمي، بيروت: دار إقرأ، ١٩٨٣م، ص٣٦-٣٧.

أن المعادلات الرياضية والفيزيائية والكيميائية لا يتمكن منها المتعلّم إلا من طريق الحفظ. والياباني يغلب عليه الحفظ الذي يسبقه التركيز ويعقبه التعقّل، فالياباني يعقل أولاً ثم يحفظ، ثم يعْلم، ثم يعمل؛ فلا فائدة من الحفظ إن لم يترجم إلىٰ عمل؛ لأن العمل هو الذي يعقل الحفظ، وهذا يشكل مسلكاً مرناً لتفعيل الأصالة.

هناك من يحطّ من قيمة الحفظ في العالم العربي والإسلامي، ولكن الحطّ ليس في الحفظ، وإنما في غياب العمل بهذا الحفظ، وإن العمل بالحفظ الذي قد يبرز إبداعاً أصيلاً وفاعلاً أفضل من الإبداع بلا حفظ الذي قد يفرز إبداعاً منبتّاً ومجتراً. وبهذا الصدد، نلفي المربي كياهي الحاج أحمد دحلان (١٨٦٨-١٩٢٣م)[1] رئيس الجمعية المحمدية في إندونيسيا كان حريصاً علىٰ ربط العلم بالعمل اقتداء برسول الله ﷺ، بل إنه أراد أن يطبّق جميع تعاليم الإسلام في حياة المسلمين اليومية، وألا تكون دروسه مجرد محاضرة تدرّس ويحفظها التلاميذ، وبهذه الروح كان يرىٰ تلاميذه الشبان الذين يلتفون حوله بعد كل صلاة الفجر لدراسة تفسير القرآن الكريم. وقد حدث أن كرر تفسير سورة الماعون عدة أيام، وكلما انتهىٰ من تفسير السورة عاد ليفسّرها من جديد، ولم يكن قد حدث منه ذلك في تفسيره السورة التي قبلها، فسأله أحد تلاميذه: لماذا أوقفت الدرس عند تفسير هذه السورة، ولماذا لم نمض إلىٰ تفسير السورة التي بعدها فقد حفظناها وفهمناها جيداً، وكان السائل من أبرز تلاميذه وأشجعهم واسمه شجاع فنظر إليه وأجابه بسؤال: هل صحيح أنك فهمتها جيداً؟ قال: نعم، قرأناها عقب الفاتحة عند صلواتنا، فقال: ليس هذا هو العمل، العمل معناه التطبيق، والعمل هنا هو تطبيق جميع أوامر الله الموجودة في هذه السورة، هيا قوموا وانطلقوا وابحثوا عن اليتامىٰ والمساكين، وإذا وجدتموهم فأتوا بهم إلىٰ بيوتكم فاغسلوهم بالماء والصابون، واكسوهم ثياباً نظيفة، وقدموا لهم الطعام والشراب، وجهزوا لهم السرير ليناموا في بيوتكم بارتياح، والآن انتهىٰ الدرس، فخرجوا وبحثوا عن اليتامىٰ والمساكين وعملوا معهم حسب إرشادات أستاذهم، ولم يواصل درسه إلا بعد أن علم تمام المعرفة، أنهم قد طبّقوا أوامر الله

---

(١) زركشي، أمل فتح الله. **الاتجاه السلفي في الفكر الإسلامي الحديث بأندونيسا**، كوالالمبور: مركز البحوث بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ط١، (١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م)، ص٢٧٥.

في سورة الماعون بصورة مباشرة في الحياة الواقعية. فهذا التصرف من الزعيم الرائد له أثره العميق في نفوس تلاميذه وأتباعه في الجمعية المحمدية، فقد علموا أن القرآن الكريم ليس فقط كتاباً مقدساً، يتعبد بتلاوته وحفظه أو يدرّس تفسيره في المدارس والمساجد ومجالس التعليم؛ ولكنه أبعد من ذلك، فإنه كلام الله عز وجل الذي يجب على المسلمين جميعاً أن يطبقوا جميع محتوياته في حياتهم الفردية والأسرية والاجتماعية، بامتثال جميع أوامر الله الموجودة فيه واجتناب نواهيه. وعلى هذا الأساس انطلقت الجمعية المحمدية في نشاطها حاملة رايتها وسط المجتمع الإندونيسي، لتقود الناس إلى الدين القويم جاعلة القرآن أساسها، فأصلحت ما أفسده الناس من شريعة الله، وقوّمت ما أعوجه الناس من العقيدة الحنيفة.

٣- الحاجة إلى مؤسسات تربوية ترفع الشعار العملي: تسبيق مشروع القراءة على مشروع الكتابة:

إن الذين سبّقوا الكتابة على القراءة من الطبيعي أن تأتي كتاباتهم غير مقروءة؛ فالكتابة تُشترَط أن تكون قارئة ومتعلّمة من القراءات السابقات قبل أن تصبح مقروءة ومفيدة للقراء؛ لأن الكتابة خرجت من رحم القراءة، وإذا شُد على الرحم ضُيق على الكتابة فتخرج ميتة أو مخدوجة. إن تراكم مخزون القراءة لدى المتعلّم يجعل كتابته مقروءة ومضافة؛ لأن المقروء الذي استولدته كتابة ما، تعلّمت هي الأخرى من القراءات المتراكمات، وتجشمت عناءها؛ وهو ما أمكنه أن يعدد القراءات لهذه الكتابة المبدعة، وينوع الكتابة إزاءها من قِبل كتاب آخرين، سواء أكانوا قراء أم نقاداً، فكل كتابة قارئة –سبق أن تعلّمت من القراءة– تخلق مقروئية فيها الشيء الكثير من الكتابة، التي لا تكتب نفسها وحسب، بل تحسّن قراءة ما كتبته قبل أن يقرأها قارئ آخر.

فلا يكون المتعلّم كاتباً عميقاً إلا إذا غاص بالقراءة عميقاً، فبعمق القراءة تستقيم الكتابة؛ لأن الكتابة ذات النفس الطويل، هي انعكاس للقراءة التي أخذت من المتعلّم وقتاً طويلاً من حياته، وهي نفسها التعلّم مدى الحياة، يقول ابن خلدون: "والتقليد عريق في الآدميين وسليل، والتطفل على الفنون عريض طويل، ومرعى الجهل بين الأنام وخيم

وبيل، والحق لا يقاوم سلطانه، والباطل يقذف بشهاب النظر شيطانه، والناقل، إنما يملي وينقل، والبصيرة تنقد الصحيح إذا تمقل، والعلم يجلو لها صفحات القلوب ويصقل".[1]
من قول شيخ العلم الأكبر ابن خلدون، نستشف أن الكتابة العادية هي مجرد إملاء ونقل، والنقد الذي تمارسه الكتابة العميقة –والذي يكتسَب من تراكم القراءات- هو الذي يترجم الكتابة العادية إلى معرفة بها بصيرة، أما الصقل فيحول هذه المعرفة إلى علم ونظرية، ومثل هذا ألفيناه حصل في عهد توكوغاوا، الذي ارتفعت فيه نسبة القدرة على الكتابة، التي سبقها ارتفاع في نسبة القدرة على القراءة. وكلما كانت الأولوية للقراءة أتت اللغة الأم مستحكمة في قلب الشخصية المتعلّمة وفي عقله؛ فتعينه على الإتيان بالجديد في الكتابة والبحث العلمي؛ وإذْ تُهمّش القراءة في المجتمع التربوي؛ فإن اللغة الأم تفقد قدرتها على الإبداع مهما كان بذل الجهد قائماً.

من وجهة أخرى، يعدّ السؤال الذي هو شكل من أشكال بذل الجهد ثقافةً تُغني الكتابة؛ لأن السؤال يفتح أفق الذكاء، ونصف التعلّم الذي يكون ببذل الجهد يأتي من إثارة السؤال الذي فيه جهد ومشقة على السائل؛ فالسؤال لا يزيد في معارف المتعلّم وحسب، بل يعلّمه الإقدام والشجاعة والاقتدار على محاورة المعلّم والكبار في سن مبكّر، بل إن الذي يصنع المعلّم هو السؤال، فمهمة المعلّم ليس التدريس وحسب، وإنما الإجابة عن السؤال. وإذا كان الدرس يخلو من السؤال فلا يعدّ درساً. كما يفترَض تدريب النشء في الامتحانات والواجبات على إثارة الأسئلة التي تنمّي روح الكتابة لديهم، بدلاً من الاكتفاء بإعطاء أجوبة فورية من باب بضاعتنا رُدّت إلينا؛ لأنّ المعلّم قد يستفيد من هذه الأسئلة في تدريسه وبحوثه وإبداعاته، فعلى المتعلّم أن يغني معلّمه بإثارة الأسئلة، التي قد يحولها المعلّم –الذكي والطامح والكاتب- إلى أبحاث وإبداعات وكتابات عن طريق الإجابة عنها.

إن مهارة المفكرين والفلاسفة العظام تكمن في إثارة الأسئلة، وليس في الإجابة الفورية عنها؛ فعبقرية هؤلاء وخلود أفكارهم تكمن في السؤال وليس في الإجابة. وبالإجابة عن

---

(١) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج١، ص٤.

الأسئلة التي أثاروها في كتاباتهم صنعوا أنفسهم عبر الكتابة والتأليف، وبالأسئلة التي أثاروها صنعوا غيرهم بقراءة المتعلّمين لأعمالهم وكتاباتهم والإجابة عن أسئلتهم على شكل إبداع وابتكار. إذًا، هناك ضرورة لإثارة السؤال من قبل المعلّم، ومن قبل المتعلّمين فيما بينهم، وهم يتدربون على إلقاء الدروس والمحاضرات، فالسؤال ضروري ومشروع للتشجيع على القراءة وزيادة الفهم، وإثارة انتباه المستمع، ليحفظ ما يُلقى عليه، ثم يحوله إلى كتابة وهو قد غدا كاتباً. فالرسول ﷺ غالباً ما كان يثير انتباه أصحابه بالسؤال أولاً، ثم يجيبهم. وللمثال عن أبي بكرة رضي الله عنه قال: كنا عند رسول الله ﷺ فقال: "ألا أنبِّئكم بأكبر الكبائر؟..."[1] وعن أبي بن كعب رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "يا أبا المنذر، أتدري أيَّ آيةٍ من كتاب الله معك أعظم؟...."[2] وقال بعض الحكماء لابنه: "يا بني تعلّم حسن الاستماع كما تتعلّم حسن الحديث."[3] والتعلّم إذا خلا من السؤال بهت منطقه وخفت ألقه.

٤- تعليم النشء النقد الذاتي وقيمة التعلّم مدى الحياة: التدريب على تحمّل المسؤولية:

يقول الله تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُا۟ۗ﴾ [فاطر: ٢٨]، ولكي يؤتي العلم ثمرته لا بد من تعليم النشء وغيرهم ممارسة النقد الذاتي أمام الحجة العلمية والعملية، وتحمّل المسؤولية في الخطأ والصواب، وعدم الهروب من الحقيقة، وفي ذلك مسلك مرن إلى التربية الفكرية. إن ممارسة النقد الذاتي في الصغر يحمي الشخصية من مزالق الكبْر، والاعتداد بالنفس؛ ولهذ، نلفي أطفال المدارس في اليابان يتعلّمون "كيف يمارسون نقد الذات، سواء من أجل تحسين علاقاتهم مع الآخرين أو ليضاعفوا من مهاراتهم في حلّ المشكلات. ونجد

---

(١) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٥، كتاب الشهادات، باب ما قيل في شهادة الزور، برقم (٢٦٥٤)، ص٢٦١. وانظر:

- مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، ج١، كتاب الإيمان، باب بيان الكبائر وأكبرها، حديث رقم (٨٧)، ص٩١.

(٢) مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، ج١، كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب فضل سورة الكهف وآية الكرسي، حديث رقم (٨١٠)، ص٥٥٦.

(٣) الأندلسي، **تأديب الناشئين بأدب الدنيا والدين**، مرجع سابق، ص٧٢.

هذا الموقف، الذي ينشد بلوغ نزعة الكمال من خلال النقد الذاتي مستمراً على امتداد العمر."[1] وقد أسهم النقد الذاتي في قبول الساموراي، لتغيير نمط حياتهم في عهد ميجي، وساعدوا على إغناء البيئة التعليمية الجديدة، وشاركوا فئات المجتمعات الأخرى في تعزيز مكانتهم في المجتمع الجديد.

ونلفي في التعلّم مدى الحياة منجاة للمتعلّمين؛ من الوقوع في فخ مغريات العمل والجاه والمنصب، حتى لا يقع في مزالق الشر ومخالفة أوامر الله سبحانه وتعالى. فانقطاع الشخصية المتعلّمة عن التعليم بعد نهاية المراحل التعليمية قد يؤدي بها إلى مهالك الجهل، ولكن التعلّم مدى الحياة يجعل المسؤولية والإخلاص والأمانة أكبر من الوظيفة مهما علت، وقد جاء في الأثر: "لا يزال الرجل عالماً ما تعلّم فإذا ترك التعلّم، وظن أنه قد استغنى واكتفى بما عنده فهو أجهل ما يكون. وقيل لأبي عمرو بن العلاء: "هل يحسن بالشيخ أن يتعلّم؟ قال: إن كان يحسن به أن يعيش؛ فإنه يحسن به أن يتعلّم!"[2] كما أشار الإمام ابن عقيل إلى أن المسلم لا ينبغي له أن يمضي ساعة من عمره إلا وهو يُعلّم أو يتعلّم، فقال: "إني لا يحل أن أضيع ساعة من عمري، حتى إذا تعطل لساني عن مذاكرة ومناظرة، وبصري عن مطالعة، أعمل في حال راحتي، وأنا مستطرح فلا أنهض إلا وقد خطر لي ما أسطره، وإني لا أجد من حرصي على العلم، وأنا في عمر الثمانين أشد مما كنت أجده وأنا ابن عشرين سنة."[3] وكان مالك يقول: "لا ينبغي لأحد عنده علم أن يترك التعليم. وروي في ترجمة عبدالله بن المبارك قيل إلى متى تطلب العلم: قال أرجو أن تردني فيه إلى أن أموت."[4] فعلى الطالب الطامح ألاّ يتوقف عند مرحلة النجاح؛ لأن النجاح نجاحات قد يمسك بواحد ويفرِّط في خير كثير؛ وهو ما يفترض أن تكون هناك مناهج دراسية تركز على الفردية التي لا تخذل الأمّة، والانتقال إلى نظام التعليم مدى الحياة لمحو الأمّية المعلوماتية والتاريخية والجغرافية والدينية بين الأجيال،

---

(١) نيسبت. **جغرافية الفكر: كيف يفكر الغربيون والآسيويون على نحو مختلف.. ولماذا؟**، مرجع سابق، ص٦٨.

(٢) الأندلسي، **تأديب الناشئين بأدب الدنيا والدين**، مرجع سابق، ص٩٣.

(٣) محجوب، عباس. **التربية والتعليم في كتب التراث**، عمان: جدارا للكتاب العالمي، ط١، ٢٠٠٧م، ص٣.

(٤) المرجع السابق، ص٥٨.

وأيضاً استعادة القدرة التربوية للأسر، وتشجيع النوادي الرياضية والثقافية بأن تؤدي دور المعلّم في المجتمع التربوي المفتوح، ويكون ذلك بإنشاء مدارس مفتوحة أساسية للتعلّم مدى الحياة منفتحة على المدارس والمعاهد والجامعات.

والنقد الذاتي والتعلّم مدى الحياة يتحققان بتغليب الواجب الدائم على النجاح المؤقت، ويغرسان قيم التقدم والإيمان بالإنجازات التقنية إلى جانب الإيمان بالقيم الإسلامية؛ لأن "الطالب الذي يخضع كل شيء للهدف الخاص بالنجاح الدراسي قد يفقد أية فرصة تتاح له، لكي يصبح مبتكراً من النوع الثوري."[1] أما عن الصفات المفترضة في الشخصية القيادية، فأهمها:[2] سلامة الخلق؛ والجد والمثابرة؛ والمسؤولية؛ وإغناء الأفكار والإمكانات؛ وروح المبادرة والجد في العمل، والإخلاص لله والصدق مع الناس، وعدم التطلع إلى المنصب أو التمسك به.

وخلاصة القول، لتقوية الشخصية العربية والمسلمة المتعلّمة، يفترض أن تتحلى بالآتي: الصحّة العقلية والجسدية والعاطفية، وتطوير القدرات الذاتية، وحس اللباقة، والصدق مع نفسها ومع الآخرين، والمحادثة الانفتاحية في المجالس والاجتماعات، والقدرة على الإلمام والانتباه والتركيز، والثقة بالنفس، والقدرة على حلّ المشكلات على أكثر من احتمالات.

ثانياً: الدروس المستفادة لمشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب

١- النتائج المستخلصة من التربية اليابانية المركَّبة:

أ- فيما يتعلق بالدين والفلسفات الأخلاقية والإنسانية:

عِلمنا أن التربية اليابانية المركَّبة تستمد قيمها من البوذية والكونفوشيوسية والشنتوية، وقد أسهمت هذه الأديان بقيمها التربوية في جلب الاستقرار السياسي والاجتماعي والاقتصادي لليابان، مثل: التعلّم، والعمل، والاحترام، والطاعة، والولاء. وقد كانت

---

(١) سايمنتن، دين كيث. **العبقرية والإبداع والقيادة**، ترجمة: شاكر عبد الحميد، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ع١٧٦، ١٩٩٣م، ص١٢٤.

(٢) الطالب، هشام. **دليل التدريب القيادي**، هيرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، (١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م)، ص٦٦.

مهمة هذه الأديان مهمة تربوية بالأساس، وهي تكوين شخصية يابانية فردية مسؤولة، وشخصية جماعية مخلصة. قيمة الولاء مثلاً ليست كلمة محصورة في المجال السياسي، بل تمتد إلى الجانب التربوي والتعليمي؛ فالتحصيل المعرفي إذا لم يتم في إطار الولاء لتراث الأسلاف، فإنه يغدو ترفاً معرفياً، وخيانة لقيمة الولاء.

ألفينا بذل الجهد يؤتي أكله في إطار قيم الجماعة؛ إذ لا تقوم للجماعة قائمة إلا بهذه القيم، ولا ينضج الإبداع إذا لم تكن رعايته بالقيم الجماعية كالتنظيم، واحترام الوقت، والدقّة، والثقة، والنظافة. يناقش ميزوتاني[1] أن هذه القيم متأصلة في الفكر التقليدي الياباني وتشكل العمود الفقري للمجتمع والدولة، ولكن تطبيقاتها لا علاقة لها بأيّة عقيدة دينية أو تعاليم أخلاقية تقليدية يعتقد بها اليابانيون، والدافع إلى تطبيقها هو للتعبير عن حبّ الأمن والسلام، وتعبير عن الرغبة في سعادة الآخرين. ومن وجهة أخرى يحاجج ميزوتاني أن حب النظافة يشتق من حب التنظيم، يقول: إذا نظرنا إلى حالة النظافة في المصانع يُفهم من ذلك العلاقة المباشرة بين الاثنين، ولا يمكن أن يحدث أي عمل إنتاجي في مصنع غير منظم وغير نظيف؛ لأن الفوضى لا تصلح للإنتاج المستمر والناجح.

ما طفق الدور التربوي لأديان اليابان يقيم علاقة متشابكة بين التربية والتنمية، بين العلم والعمل. وإن بذل الجهد ليس له علاقة بالأديان التي لا يمارسها الياباني المعاصر بشكل دائم، ولكنه يمارس التنظيم، واحترام الوقت، والنظافة، والدقّة بشكل يومي ومن غير تعليمات دينية. والياباني المعاصر لا يتبع ديناً بعينه، لكنه يعبد الأسلاف؛ إذ تقف القيادة اليابانية القديمة والحديثة على رأس هؤلاء الأسلاف، فهي على مستوى مراحلها التاريخية بذلت جهداً في ترجمة تعاليم هذه الأديان إلى عمل؛ ولهذا، فإن سبب نجاح أديان اليابان في تنمية اليابان، وتكوين شخصية يابانية نابغة، قد لا يكون له علاقة بالتعاليم الناضجة لهذه الأديان وحسب؛ وإنما يرجع الفضل العظيم إلى الدولة اليابانية المستنيرة التي أخرجت هذه الأديان من ضيق التلقي إلى فسحة العمل بها.

---

(١) ميزوتاني، **الأخلاق في اليابان والإسلام**، مرجع سابق، ص١٣ و١٥ و١٧.

وفيما يتعلق بالمشروعات التربوية في حضارات الشرق بعامة واليابان بخاصة، نلفي "التنوع فيما بين هذه المشروعات قائماً، حسب نسبة مختلفة من العوامل التي صاغت خصوصيتها عبر التاريخ، ولكن الساحة المشتركة؛ أي الجوهر يكاد يكون واحداً، أولوية الجماعة والروح الجماعية بدلاً من الفردية والفردانية، والثبات والاستمرار، وكذا الوثبة والإبداع لا سبيل إليهما إلا بالتعبئة الواسعة، ومن هنا أولوية معاني الحضارة والدين والثقافة والأمّة والقومية والوطن والأسرة."[1] فلا نعجب كل العجب إذا كانت الكونفوشيوسية والبوذية والشنتوية قد حصّلت النجاح عبر مراحل التاريخ القديمة والحديثة والمعاصرة، بينما المسلمون لم ينجحوا إلا في فترة تعدّ قصيرة مقارنة بعظمة الإسلام، مع الأخذ بعين الاعتبار، وللعبرة أيضاً، أن اليابان والأمّة الإسلامية انطلقتا دينياً في القرن السابع الميلادي، ولا نعجب من القول: إن اليابانيين بأديانهم المتعددة، التي تكتلت في هذا القرن، استدام نجاحهم بالقيادات والنخب اليابانية وما برح يؤتي أكله، بينما تراجع العرب والمسلمون بتراجع القيادات والنخب العربية والإسلامية بعد ثلاثة قرون من الانطلاقة الدينية الخارقة؛ إذ فقدت القدرة على تشبيك العلم بالعمل، الذي يجدّد في حياتها ويغير من سلوكاتها السلبية، ويمنحها نشاطاً زائداً يعينها على التغلّب على النفس ومواقف الحياة، كما رأينا مع اليابانيين في عهد توكوغاوا وميجي، وما بعد القصف النووي لمدنهم. وبهذا الصدد يرى المنجرة أن التوازن الجديد بين عناصر القيم والعلاقات الإنسانية والتمثلات والأدوات، يعدّ مطلباً أساسياً للتعلّم المجدد؛ فهذه "كلها انخفضت قيمتها، ولا بدّ من ردها إلى مكانتها في مجالات التعلّم، إذا كانت تنمية التعلّم المجدد لها أهميتها."[2] فالتعلّم مدى الحياة يمنح القادة والنخب، وعامة الناس أيضاً، القدرة على معالجة القضايا العالقة بروح معرفية وثقافية، وليس بالإجراءات السياسية والبوليسية.

---

(١) عبد الملك، أنور. **من أجل استراتيجية حضارية**، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ط١، (١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٥م)، ص١٠١-١٠٢.

(٢) المنجرة، المهدي. **قيمة القيم**، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ط٣، ٢٠٠٨م، ص٣٩.

ب- فيما يتعلق بفلسفة التربية:

تنغرس البوذية والكونفوشيوسية والشنتوية عميقاً في تربة التربية اليابانية المركَّبة، التي أنضجت مخرجات التربية؛ فأثمرت تنمية. وتروم فلسفة التربية بناء شخصية يابانية مبدعة ومنتجة، وكلما زاد ولاء التربية للقيم الدينية زادت وتيرة التنمية التي تتناغم مع مجتمع خلوق، وفي ظل هذا الانسجام حققت فلسفة التربية اليابانية المركَّبة أهدافها العليا؛ فالقيم التربوية الدينية تغلغلت في أعماق الشخصية اليابانية المتعلّمة، يقول المفكر السياسي إيشيهارا -محافظ طوكيو الأسبق-: "العامل الآسيوي يغمره شعور بأنه يعمل حمداً للآلهة ولبوذا على البركات التي حلّت في حياته، إننا، نحن الآسيويين، نشعر بأن العمل التزام مقدس."[1] ومثل هذه النظرة للعمل واكتساب المعارف كانت سائدة منذ قرون لدى الشخصية اليابانية، وأسهمت في تعزيز القراءة والكتابة في عهد توكوغاوا، كما أثّرت في عهد ميجي الذي أنقذه العمل الجاد من الوقوع في التغرب؛ إذ تعامل مع التعليم بوصفه وسيلة أصيلة ودافعة لإغناء الأمّة اليابانية وتقوية جيشها.

ت- فيما يتعلق بالتنظيم الإداري للتعليم وتمويله:

تتفق المراحل التعليمية في اليابان على تنمية الشخصية اليابانية بحيث تغدو فاعلة ومبدعة ومنتجة، وهذا يشكل هاجساً إدارياً في اليابان. وإن التنظيم الإداري التربوي لا يقتصر على التربية في المدارس، وإنما يتعداها إلى تشبيك الإدارة التربوية بإدارة الدولة، ومؤسسات المجتمع، وسوق العمل؛ وهو ما يؤدي إلى التقسيم الإداري التربوي المتناسق، فيكون التعامل مع المعارف والمهارات والابتكارات حسب المراحل التعليمية؛ بحيث تستوعب كلّ حركية التنظيم التربوي-الإنمائي.

مثل هذا التنظيم المبكر والمركَّب بين الإدارة التربوية والإدارة الإنمائية في المجتمع وسوق العمل أوجد نوعاً من التوازن الحكيم بين العرض التربوي والطلب الإنمائي، ومثل

(١) محمد، وإيشيهارا، **صوت آسيا**، مرجع سابق، ص٦٨.

هذا التنظيم الإداري المزدوج أسهم، أيضاً، في إيجاد حلول لمشكلات الإنفاق التي تعترض كثيراً من الدول؛ وهو ما أفضىٰ إلىٰ تنوع مصادر التمويل، التي تأتي أغلبها من قوىٰ السوق والفاعلين في المجتمع.

ث- فيما يتعلق بالمنهج الدراسي:

يحرص المنهج الدراسي في اليابان علىٰ التآلف بين الأسلاف والحداثيين؛ إذْ ظلت فكرة المنهج قائمة علىٰ أن تحديث اليابان هو امتحان للقيم التاريخية ولتراث الأسلاف. وفي إطار هذه المنافسة بين الجديد والقديم، ارتسمت منطقة التعلّم والتحصيل المعرفي والجهد والإبداع والابتكار، وداخل هذه المنطقة التي راهن عليها المنهج التربوي الياباني امتزجت قيم التحديث بقيم الأسلاف، لتكون هي الأخرىٰ خير سلف لخير خلف، وإن بناء المنهج من داخل المشروع الحضاري يقتضي الآتي:[1]

- إن الانتقال من إشكالية "التراث والتجديد" إلىٰ إشكالية "النقل-التقليد"- مقابل "الإبداع"- يمثل، في جوهر الأمر الانتقال من مرحلة تبعية أمّتنا إلىٰ مرحلة التحرك من أجل التحرر والسيادة، وتحديد مكانة متميزة في قلب النظام العالمي المتميز.
- وانطلاقاً من الأرضية نتساءل بادئ ذي بدء، ما هي مكانة الأمّة العربية والإسلامية من المقومات التاريخية والاجتماعية، التي تحدد إمكان الإبداع علىٰ مستوىٰ واسع وفعال؟

يستدعي هذا التساؤل التذكير بالعلاقة المتداخلة بين التراث والمعاصرة، كما استوعبها المثقف الياباني الموما إليه في الفصل الرابع، وهو بخلاف فهم فوكوزاوا للقديم الذي كان يعدّه عائقاً أمام تفعيل الجديد، وإنْ حصر فوكوزاوا القديم في الكونفوشيوسية التي كان يتبرّم منها، كونها من مخلفات الحضارة القديمة. ولا يعنينا رؤية الأجيال من النخب اليابانية للعلاقة بين التراث والحداثة إنْ كانت سلبية أم إيجابية، ولكن يعنينا أن اليابان تجاوزت

(١) أنور، عبد الملك. **الإبداع والمشروع الحضاري**، القاهرة: دار الهلال، ١٩٩١م، ص١٥٢-١٥٤.

هذا الصراع بين القديم والجديد، ومالت إلىٰ الاعتدال في التعامل مع الأشياء والأشخاص والأفكار. قد يكون المثقف الياباني صادقاً في إجابته العفوية عن سؤال الجابري، ولكن نلفي ميزوتاني يجيبنا بشكل مختلف ومقنع، وهو أن الجديد في حياة اليابانيين لا علاقة للقديم في إيجاده أو منعه، وأن اليابانيين يسيرون علىٰ هدىٰ الوسطية في نظرتهم لأنفسهم وللآخرين، يقول: "فيمكن القول: إن تعليم الوسطية له أساس ومنبع ديني في اليابان أيضاً، في حين أن القول يصح إن الأخلاق اليابانية تتحرك وتنشط بلا علاقة قوية مع أي دين في الواقع، وبخاصة في الحياة اليومية لا نشعر أن تعليم الوسطية يرتبط بأي شيء سوىٰ الحركات اليومية والمطالب الأسرية والاجتماعية."[1] إذًا، الدين ليس مهمّاً في اليابان، ولا يختل توازن اليابانيين إذا خرجوا من معطف الدين أو رموه. وكانوا قد فعلوا ذلك منذ عام ١٩٤٦م وبنص الدستور، ولكن تبقىٰ أفعالهم وجهودهم توحي بأنهم يسيرون علىٰ هدىٰ أسلافهم الذي نجحوا بهذه الأديان أو أن بداخلهم قوة خارقة ترشدهم إلىٰ النافع من الأمور، ونعتقد أن هذه القوة الخارقة في نظر فوكوزاوا هي (الحضارة) أو شيء تعمل روح الشعب من خلاله بأقصىٰ نشاطها.

إن الفارق بين الشخصية اليابانية والشخصية العربية الإسلامية يتمثل في أن التعليم في اليابان ركز علىٰ تحديث القديم، وتعاملوا معه علىٰ أنه حداثة قائمة في كل العصور؛ فأسهمت هذه الرؤية في تأصيل وعي الشخصية اليابانية؛ إذ تعاملت مع المعارف بروح عملية لا تخضع لمقاييس زمنية إذا أتت أكلها في المكان، بخلاف ما يحصل في العالم العربي والإسلامي الذي لا يرىٰ المستقبل إلا من ماضيه، علىٰ نحو ما أكد أن "الاغتراب في الماضي، وإدانة كل مكاسب الإنسانية وتجاربها الحديثة، لا يمكن أن يحقق أية مساهمة في البناء الحضاري للعالم الإسلامي."[2] وهو ما يفتَرِض، أيضاً، إعادة النظر في المناهج الدينية في العالم العربي

---

(١) ميزوتاني، **الأخلاق في اليابان والإسلام**، مرجع سابق، ص ٥٩.

(٢) انظر: النيفر، احميدة. "تجربة الإصلاح الإسلامية: ١٩٨٩-١٩٩١"، في: **كيف يدرس الدين اليوم؟**، ورقة قدمت إلىٰ: ندوة منعقدة بشراكة بين جامعة الملك عبد العزيز ومؤسسة كونراد أدناور، الدار البيضاء، ٥-٦ ديسمبر ٢٠٠٣م، ص٥٠.

والإسلامي، ومراجعة أساليب وطرق تدريس الدين؛ فغفل هذا التدريس عن أساليب الدين بوصفه معاملة مع الذات والآخرين؛ إذ تقتضي المعاملة العملية الاحتواء في حدود الارتواء المطلوب، وليس الإقصاء من غير حدود.

نلفي هذا الصراع بين القديم والجديد ما برح قائماً في الجزائر؛ إذ "أصبحت المدرسة في الجزائر حقلاً يجري في كنفه صراع بين المعرَّبين وبقايا المشروع التغريبي، أثّر في المردود التربوي، فما تم إنجازه حتى اليوم زاد من تعميق الهوة واتساعها بدلاً من أن يفضي إلى حلول."[1] وحالياً ترتفع صيحات عصرية فارغة من أي مضمون علمي وعملي جادّ للتدريس باللغة الإنجليزية بدلاً من اللغة الفرنسية، وهي بقرارها السريع لا تراعي الجذور العميقة للغة الفرنسية في الإدارة الجزائرية العميقة، وهي صيحات قديمة وعقيمة تعيد الجزائريين إلى معركة إيديولوجية سابقة عن واقع التعريب أو التدريس باللغة العربية بدلاً من اللغة الفرنسية. وما يمكن قوله: إن الجزائريين لا ينجحون بأية لغة حتى ولو كانت هذه اللغة لغتهم العربية، وذلك في غياب وضع استراتيجية تربوية وطنية مستقلة.

٢- الدروس المستفادة من التربية اليابانية المركَّبة:

هناك أسباب مباينة في انحطاط التعليم والعلوم والتكنولوجيا في العالم الإسلامي، وقد ذكر شابرا بعضها، ومن أهمها:[2] الصراع بين العقلانيين والتقليديين، وطبيعة الجدل، وانخفاض الدعم المالي الذي تقدمه الدولة، وعجز القطاع الخاص، والاختلاف بين الحركتين التنويريتين الإسلامية والغربية.

نرى أن هناك حاجة ماسّة إلى التعلّم من اليابان التي قلبت السلبيات إلى إيجابيات، وللأسف لا نجد من القيادات العربية، لاسيما التربوية، مَن وضع لنا طريقة منهجية للتعلّم

---

(١) علي، دريس. "الأبعاد الهوياتية ورهانات الإصلاح التربوي في المدرسة الجزائرية"، **المستقبل العربي**، س٣٩، ع٤٥٧، آذار/ مارس ٢٠١٧م، ص١٠٠.

(٢) شابرا، محمد عمر، **الحضارة الإسلامية: أسباب الانحطاط والحاجة إلى الإصلاح**، ترجمة: محمد زهير السمهوري، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م)، ص١٣٩ وما بعدها.

من التجربة اليابانية، عسىٰ أن نهتدي بها في استعراض الدروس والعبر، لِما يمتلكونه من معلومات رسمية نتيجة احتكاكهم المباشر بالتجربة اليابانية. ووقفنا علىٰ قيادات سياسية شرقية ذات وزن كبير استلهمت الدروس من اليابان كما هو الحال في مذكرات لي كوان يو L. K. Yew رئيس وزراء سنغافورة الأسبق، ومحاضير محمد رئيس وزراء ماليزيا الأسبق، اللذين عاينا التجربة اليابانية من كثب في أبعادها الاقتصادية والاجتماعية. كما ألفينا الأمريكي أوشي Ouchi يستلهم العبر من أساليب الإدارة اليابانية، وهو يورد ردود رئيس إحدىٰ الشركات الكبرىٰ في الولايات المتحدة الأمريكية علىٰ أسئلة طلبة الدكتوراه حول الموضوع الرئيس الذي يواجه مؤسسات الأعمال الأمريكية في العقد المقبل، قائلاً: "إن المشكلة الرئيسة سوف لن تكون متعلقة بالتقنية أو الاستثمار، ولا بالأنظمة أو التضخم، وإنما المشكلة الرئيسة ستتمثل في الطريقة التي نستجيب فيها لحقيقة واحدة وهي أن اليابانيين أقدر منا في الإدارة."(١) وعلينا أيضاً أن نقول بقناعة لا يعتريها الشك: إنّ المشكلة الرئيسة في العالم العربي والإسلامي لن تكون متعلقة بالتعليم الديني أو الصراع بين التراث والحداثة أو سيطرة العلمانيين علىٰ صناعة القرار التربوي، وإنما المشكلة القائمة منذ القرن التاسع عشر، هو كيف نستجيب لحقيقة مرة أن اليابان أقدر بكثير وأجدر من العالم العربي والإسلامي في التربية والتعليم.

طبعاً، الإنسان الياباني قد لا ينفع إلا نفسه؛ نظراً إلىٰ نسقه الثقافي واللغوي المغلق، إلىٰ جانب عزلته وأنانيته؛ لكن مع ذلك يحترم غيره بطريقته الخاصة، وهذا الاحترام هو المحفّز إلىٰ الإفادة من جهوده، علىٰ عكس الإنسان الغربي الذي قد ينفع غيره، ولكن بحساب ومن غير احترام تسببت فيه عقدة المستعمِر والمستعمَر. وهذا اللااحترام هو الذي جعل المسافة بين المفيد والمستفيد ضيقة وغير منتجة وغير فاعلة؛ وهو ما أفضىٰ يقيناً إلىٰ فشل العالم العربي والإسلامي في استلهام تراث الغرب وإبداعه في البيئة العربية والإسلامية.

---

(١) أوشي، وليم ج. **النموذج الياباني في الإدارة: نظرية** (z)، ترجمة: حسن محمد يس، الرياض: معهد الإدارة العامة، (د. ت.)، ص١٤.

لا شك في أن الشرق ما زال بخير كونه يتمتع بصحّة إبداعية عالية؛ هذا لأن الشرق المعاصر هو صنيعة تعليمه وجهده. وإذا كان التعليم ينمو فإن الجهد لا يشيخ ولا يُستنزَف، فليس عبثاً أن أُطلق التنوير على إعادة البناء في الغرب، بينما أُطلق الإحياء -أوساي فوكو- على إعادة البناء في اليابان بخاصة وفي الشرق بعامة، وذلك لأن الشرق مأخوذ بأسطورة الفنيق، ذلك الطائر الذي كلما شاخ ذهب بعيداً واحترق، لينبعث من رماده شاباً مقبلاً على الحياة بعزيمة لا تُقهر. فإذا كان التنوير الذي يشغل العالم لا يتم إلا في إطار غربي-هيجلي، فإن الإحياء مفهوم شرقي خالص يتبنى "مفهوم دورات الموت والبعث العريق في التقاليد الدينية الآسيوية"[1] أو كما يحاجج فوكوزاوا. ومن ثم، فإن الإحياء له علاقة بالأديان وتراث الأسلاف المقدس لدى اليابانيين والآسيويين، إلى جانب المسلمين الذين يربطون الإحياء بالإصلاح بوصفه عملية تغييرية حسنة. أما الغرب فيتخذ من مفهوم (التنوير)[2] أساساً، لإعادة البناء، الذي يركز على قيمة الأفكار في عملية التغيير؛ أي إن مفهوم الإحياء خاص بالمجتمعات التي يشكل الدين أساس نهضتها. ومن ثم، فإن الإحياء يعني استعادة المكتسبات التاريخية التي صنعت هوية اليابانيين، وهو من يجدد في نهضة اليابان كلما أصابها العطب، ومن عمقه طلعت الشخصية اليابانية المتعلّمة طلعة مستديمة.. وربما مستقيمة في أخلاقيات التنظيم، والنظافة، والثقة، والدقّة، واحترام المواعيد، وبذل الجهد.

إن الدرس المستفاد من التربية اليابانية المركَّبة يتجلى في ثلاثة مرتكزات، نراها -من الناحية العملية- تدفع بمشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب إلى تفعيل أصالته، وتكوين شخصيات نابغة ومبدعة ومبتكرة. وهذه المرتكزات، هي:

---

(١) حسين (مترجم)، **سيرة فوكوزاوا يوكيتشي ومقدمة أعماله الكاملة**، مرجع سابق، ص١٩٩.

(٢) يركز التنوير "بإفراط وعلى نحو غير ملائم على الأفكار. فالتنوير بالنسبة إليهم حركة اجتماعية، وهو كذلك (أو أكثر من ذلك) حركة عقلية، ويمكن أن يُفهم بصورة أفضل بفحص ديناميات الطبقات والمؤسسات والعلاقات الاجتماعية والقوى المادية." انظر:

- هيملفارب، غيرترود. **الطرق إلى الحداثة: التنوير البريطاني والتنوير الفرنسي والتنوير الأمريكي**، ترجمة: محمود السيد أحمد، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ٢٠٠٩م، ع٣٦٧، ص٨.

أ- الاستثمار في التعليم المقترن بنفعية التحصيل المعرفي:

العالم العربي والإسلامي مطالب بترسيخ تقاليد الاستثمار في التعليم على مستوى المؤسسات المعنية والآباء والسوق، وذلك بالرعاية المبكرة للطفولة في إطار الإنصاف والمساواة في التعليم، وغرس الحاجة إلى التعليم في عقولها وقلوبها، والمنافسة على إلحاقها بمدارس نوعية عالية الأداء في المجتمع، ابتداء من مراكز رعاية الأطفال ومرافق رديفة تكون مرفوقة، أيضاً، برعاية استثنائية مستديمة داخل الأسرة. وكل هذا بإمكانه الدفع بهؤلاء الأطفال، وهم في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية إلى تقديم أداء أفضل وأعلى، فالاشتباك الرحيم بين المدرسة والأسرة، من حيث المشورة والمشاركة والنصح والدعم، بات ضرورياً لتنشئة تربوية واجتماعية متكاملة ومثمرة؛ إذ يفترَض أن يُمنح للآباء -الذين يعرفون سرائر أبنائهم أكثر من المعلّم- سلطة مسؤولة في إدارة المدرسة، من حيث إشراك رأيهم في نشاطات المدرسة ومناهج الدراسة وتعيين المعلّم. ويكون الاستثمار في التعليم، أيضاً، عبر المدارس الخاصة أو الدروس الخصوصية، التي تنفع التلاميذ المتأخرين عن ركب النجاح التربوي، إضافة إلى ربط التعليم بروح العمل داخل المدرسة للتدريب على تشبيك التعليم بالسوق.

ونلفي طريقة الشخصية اليابانية المتعلّمة في التحصيل المعرفي شبيهة بطريقتها، وهي تتلمذ على اكتساب المعرفة والمهارات، فالتلميذ يلخص المادة التعليمية في مذكرته بالشكل الذي يراه مناسباً لاستيعاب الدرس؛ وهو ما يمكنه من اجتياز الامتحان باستحقاق، فيتخذ من ثلاثية المعرفة القيمية والعمل والنفع طريقة في التعامل التربوي اليومي. ومثل هذا الفعل الذكي انعكس على أسلوب الشخصية المتعلّمة في نقل المعرفة والتكنولوجيا؛ فهي شخصية نفعية في حدود ما يعزز من الأدوار الحضارية والإنمائية للدولة والمجتمع والسوق.

ولهذا كان الرسول ﷺ يساوم الأسرى؛ ففداء الأسرى مشروط بتعليم المسلمين القراءة والكتابة، والتحصيل المعرفي هنا هدفه نفعي، والحصول على ما ينفع المسلمين بقطع النظر عن عقيدة المعلّم لا سيما في أمور عامة تتعلق بالمبادئ الأساسية في التعليم، وإن ما

ينفع المسلم ينفع المدينة ومجتمعها ودولتها وسوقها. وقد أسس عمر بن الخطاب ﷺ لفكرة الديوان من الفرس؛ لأنه وجد فيه ما ينفعه في تنظيم الحالة الاقتصادية والاجتماعية في المدينة، وهناك حالات كثيرة في التاريخ العربي والإسلامي؛ ولهذا، نرى التحصيل المعرفي في المجتمع العربي والإسلامي فرضته الحاجة أو المنفعة في أبعادها القيمية والأخلاقية والإنسانية، وطفق حال العرب قائماً على هذا المبدأ النفعي حتى زاحمته الفلسفة الأجنبية، وتعددت مذاهبها وطرقها؛ إذ تحولت المنفعة المعرفية إلى ترف معرفي. ومن ثم، كان السقوط التربوي للعرب مدوياً، فجاء ابن خلدون وتحدث في مقدمته عن العلوم النافعة، وعدّ الفلسفة وغيرها -كما عاينها في عصره- "ضررها في الدين كثير."[1] وقد استشعر الشاطبي هذا الخطر فألّف كتابه الموافقات، يقول: "كل مسألة لا ينبني عليها عمل فالخوض فيها خوض فيما لم يدل على استحسانه دليل شرعي، وأعني بالعمل عمل القلب وعمل الجوارح من حيث هو مطلوب شرعاً."[2] وقد نجحت الأمم التي صارت متقدمة؛ لأنها جعلت الأولوية للعمل في اكتساب المعارف، والعلوم؛ بمعنى أن هدفها العملي كان واضحاً في خطة اقتفاء المعارف، وتوطين العلوم في بيئتها.

وعموماً على المدارس العربية والإسلامية أن تعالج في مناهجها ومقرراتها موضوعات حول العلاقة بين الدين والعلم، والعلاقة بين العلم والقيم الإنسانية، والعلاقة بين العلم والنظام التعليمي، مثلاً "هل يجب أن يدرس (التطور) بجانب عملية الخلق؟ هل العلم يضعف الدين؟ هل يدعم الدين، أم أنه لا شأن له بهذا ولا ذاك؟ [...] هل العلم متحرر من القيم؟ هل هناك أساس علمي للخلق العام؟ ما هي العلاقة بين العلم والخلق العام، والأخلاقيات النظرية، والثقافة الإنسانية؟ [...] كيف يجب أن يدرس العلم؟ هل يجب أن تعلي مناهج الدراسة في المدارس الرسمية العامة من شأن العلم والرياضيات والتعليم

---

(١) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٢، ص ٥١٤.

(٢) الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى اللخمي. **الموافقات في أصول الشريعة**، شرح وتخريج أحاديث: عبد الله دراز، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، (١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م)، ص٢٨.

التكنولوجي فوق المواد الدراسية الأخرى، مثل: الأدب واللغات والتاريخ والفن؟"،[1] وذلك من منطلق أن تجديد الدين يقتضي تجديد العلم أولاً. وفي مسائل الاقتصاد الإسلامي الذي يتوجس قلقاً من مقولات الاقتصاد الوضعي، يكون السؤال: "هل يمكن أن ينشأ علم اقتصاد يصح وصفه بأنه (إسلامي)؟ وهل يعني ذلك إنكار وجود سنن (قوانين) اقتصادية عالمية شاملة لجميع النظم الاجتماعية."[2] وهذه الأسئلة القلقة تنطبق على التخصصات الأخرى التي تجد صعوبة في ترجمة معارفها إلى قيم عملية.

وإذا كان لمشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب أن يؤسس للتربية الأصيلة، فإنه يفترض منه الآتي:

- أن تكون مناهجه التربوية مستقلة عن المناهج المعاصرة لا سيما في المسائل النظرية والمعرفية، فمثل هذه الوجهة التربوية الصارمة أمكنها أن تتعامل مع التحصيل المعرفي الإنساني بمبدأ المنفعة الأخلاقية المسؤولة والمخلصة والأمينة.
- أن يتخذ -إلى جانب كتاب الله تعالى وسنّة نبيه ﷺ وتعاليم السلف الصالح- من مقدمة ابن خلدون والموافقات للشاطبي منهجاً لتحديد ما ينفع من العلوم وما يضر؛ لأن المؤلّفيْن عاشا لحظة السقوط التربوي في العالم العربي والإسلامي؛ فلا شكّ وهما يبدعان في لحظة الإماتة والسقوط كانا يؤسسان لمرحلة الإحياء والإصلاح والنهضة.
- ربط مؤسسات مشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب بحاجات المجتمع والسوق، بحيث تصبح هذه المؤسسات التربوية الأصيلة منتجة، والمجتمع يضحى مستهلكاً، والمعرفة المحصّلة تغدو هي المادة المنتجة، والنشء هم الموزّعون. وهذا يتطلب وقتاً يكون أمده طويلاً ومرفوقاً بالاعتماد على الذات.

---

(١) رزنيك، ديفيد ب. **أخلاقيات العلم: مدخل**، ترجمة: عبد النور عبد المنعم، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ٢٠٠٥م، ع٣١٦، ص٢٤٨.

(٢) الزرقا، محمد أنس. "تحقيق إسلامية علم الاقتصاد: المفهوم والمنهج"، **مجلة جامعة الملك عبدالعزيز (الاقتصاد الإسلامي)**، مج٢، (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م)، ص٧.

- إدراج مادة طرق التحصيل المعرفي الإنساني، الذي له قابلية للتنزيل والتفعيل في المناهج الدراسية، بحيث يتم اختيار المعارف الإنسانية المبدعة، ويقع هذا الاختيار على معرفة معيّنة، وتُدرّس على مدار السنة أو السنوات، على أن يكون المنهج القرآني والنبوي، والخلدوني والشاطبي مصفاة للناشئة في طريقة التحصيل المعرفي والنافع والمسؤول والأمين والمبدع.

ب- الالتزام بالتعليم الأخلاقي الذي له باذلية للجهد في إطار قيم الأمّة:

يحاجج ميزوتاني بأن الأخلاق اليابانية "تتمتع بصفة عملية جداً أكثر منها معنوية وفلسفية."[1] ونعتقد أنّ ذلك يتم بموازنة المؤهلات التعليمية وتقدير التعليم في حدّ ذاته ابتداء من مرحلة الطفولة، واستثمار قدرات المواهب العليا، والاهتمام بالقدرات المتوسطة، ثم تطويرها بتعليم خاص وإضافي قائم على بذل الجهد، بحيث يراعي المساواة في الفرص التعليمية، ويركز على القيم الأخلاقية، إلى جانب التعاقد مع معلّمين لهم مواهب في بذل الجهد. وربّما تدريب التلاميذ على خدمة مجتمعهم ومدرستهم، وتحمل المسؤولية بوصفها أخلاقيات عملية يجعل طريق بذل الجهد أكثر استمتاعاً وحماساً.

وقد بات بذل الجهد في اليابان أسلوباً تربوياً وتعليمياً شأنه شأن المعارف والعلوم، فالجهد في اليابان يُتعلّم ليُتقَن، والمعرفة تُكتسَب لتُمارَس. ومن ثم، فإن الجهد والمعرفة في حالة ممارسة دائبة؛ فهما توأم تربويان، وإن التنوير الذاتي والاعتماد على الذات أسهما في تحويل الجهد المبدع إلى معرفة مبدعة ومجتهدة، وهذا الجهد التربوي المكثّف أدرجه المعلّم الياباني في منهجه التدريسي؛ إذ يتعلّم التلميذ الجهد من المعلّم قبل أن يمارسه في الوظيفة، فالتلميذ الياباني يحصل على شهادة عملية في تعليم الجهد إلى جانب الشهادة العلمية، وتالياً هو يواجه عالم الوظيفة بسلاحين حادين وجادين، هما: المعرفة والجهد. وهذان السلاحان يشكلان سرّ نجاح انفتاح اليابان على الغرب ما بعد العزلة، وأيضاً هما سرّ نهضة اليابان السريعة ما بعد الحرب العالمية الثانية. وكنا في الفصل الرابع قد أشرنا إلى وجود فصل مدرسي منفصل حول الاعتماد على الذات بوصفه مقرراً في المناهج الدراسية.

---

(١) ميزوتاني، **الأخلاق في اليابان والإسلام**، مرجع سابق، ص ٧٩.

والدرس المستفاد هنا أن كل مشروع جديد يُفترَض منه تكثيف الجهد، وإذا كان لمشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب أن يؤسس مدارس أو كليات أو معاهد أو جامعات أو مراكز بحث، فإن تطبيقات بذل الجهد ينبغي أن تكون حاضرة في المنهج التربوي والمواد التعليمية التطبيقية، ويكون تعليم الجهد لدى النشء في مشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب عن طريق الآتي:

- توافر ثقافة الجهد، هو الشرط الأول في التعاقد مع المربين.
- التركيز على التربية المهنية في سن مبكرة.
- حصص مكثفة في التدريب الثقافي المريح، الذي ينعش العقل، تكون شبيهة بحصص التربية البدنية التي لا تضر البدن، يقول أفلاطون: "حين تكون التمارين الجسدية إجبارية، فهي لا تسبب الأضرار للجسم؛ ولكن المعرفة حين تُكتسَب بالإكراه لا يمكن أن تبقى عالقة في الذهن."[1]
- تشبيك النشاطات المهنية للناشئة بالسوق ومؤسسات المجتمع.
- بناء مؤسسات صغيرة داخل الحرم التربوي جنباً إلى جنب مع المساجد، حتى يتربى النشء على العبادة والعمل معاً.
- توزيع أدوار عملية بين النشء تتمثل في: التنظيف، والتنظيم، والطهي، والتدريب، والتدريس المصغّر، والخطابة، وإلقاء المحاضرات، وإجراء الندوات، والأذان، والإمامة.
- تقديم جوائز في إتقان العمل تُمنح في حفل بهيج يبقى راسخاً في ذهن النشء، وتحضره شخصيات علمية وعملية في الدولة والمجتمع والسوق.
- تصميم فصول خاصة بالموهوبين وأصحاب القدرة المهاراتية تكون متجانسة ومنتظمة، بحيث تشجع التلاميذ الأقل قدرة على الالتحاق بها.

---

(١) انظر: بريتشارد، **ما المعرفة؟**، مرجع سابق، ص ٣٤.

ت- التركيب والبناء:

يعجز الياباني عن الإبداع في غياب التركيب؛ وربّما النزعة الاجتماعية اليابانية قد اهتدت إلى هذا التركيب؛ لأن الشخصية اليابانية شخصية مركّبة دينياً ومعرفياً؛ إذ تتخذ من الأقطاب الثلاثة -الإمبراطور، والأرض، والأسلاف- طريقاً إلى الإنتاج والإبداع والابتكار. لا تستطيع الشخصية اليابانية أن تركز على قطب دون غيره، وتعجز عن أن تخدم أحداً على حساب الآخر، وإذا كانت هذه الشخصية البذّالة للجهد قد تعلّمت من الأرض اليابانية الضيقة بذل الجهد، وتعلّمت من الأسلاف طريقة التحصيل المعرفي، الذي لا يسيء لتراث الأسلاف، فإنها ترى في الإمبراطور تجسيداً للعناية الإلهية، التي تبارك هذا الجهد وهذا التحصيل المعرفي، فالتركيب في اليابان يستهدف إرضاء الإمبراطور وتحقيق المزيد من العناية الإلهية. ومن ثم، فإن العناية الإمبراطورية هي التي تحوّل هذا التركيب إلى بناء لا يسيء للأقطاب الثلاثة، فالإمبراطور هو رمز الماضي الحي الذي يعيش في الحاضر والمستقبل، يقول فوكوزاوا: "الحاضر، في نهاية المطاف، هو نتيجة الماضي."[1] ولاستعادة الماضي، هناك وسائل تساعد على تحقيق ذلك كالثقة والطاعة والولاء، وهذه وسائل يحسن اليابانيون توظيفها في الزمان والمكان، فالولاء للإمبراطور قبل الحرب العالمية الثانية وما بعده أخذ أشكالاً مختلفة، ولكن حافظ على معهوده التاريخي الذي لا يلغي أو يتمرد على تراث الأسلاف ومعتقداتهم.

وفي مشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب قد لا نلفي من المفكرين من تحدث عن التركيب والبناء بطريقة حضارية مثل مالك بن نبي الذي عدّ (الفكرة الدينية)[2] تجعل سلوك الإنسان "قابلاً لإنجاز رسالة محضرة." [3] آمن بن نبي بأن الرسالة الحضارية، لكي تحقق

---

(١) حسين (مترجم)، **سيرة فوكوزاوا يوكيتشي ومقدمة أعماله الكاملة**، مرجع سابق، ص٣٧٧.

(٢) على الرغم من إشادتنا بمشروع بن نبي الحضاري؛ فإننا نسجل اعتراضنا على مفهوم الفكرة الدينية التي اختزلت الدين في فكرة قابلة للتأويل. لمزيد التفصيل، انظر:

- يوسف، ناصر. **التجسيم الحضاري من منظور التنمية المركَّبة: دراسة نقدية تطبيقية لمشروع مالك بن نبي**، الرياض، بيروت: مركز نماء للبحوث والدراسات، ط١، ٢٠١٨م.

(٣) بن نبي، مالك. **شروط النهضة**، ترجمة: عمر كامل مسقاوي، وعبد الصبور شاهين، بيروت: دار الفكر المعاصر، ط٤، (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م)، ص٧٩.

غايتها، تقتضي عملاً مركَّباً من الإنسان والتراب والوقت. وكان بن نبي يجزم بأن للفكرة الدينية أثراً في تكوين الحضارة، كما عدّ بذل الجهد هو الطريق الأفضل لصناعة النخب، يقول: "يجب أولاً أن نصنع رجالاً يمشون في التاريخ مستخدمين التراب والوقت والمواهب في بناء أهدافهم الكبرىٰ."[1] وعليه، نرىٰ أن من يُحيي قيمة بذل الجهد ويمارسها يكون قادراً علىٰ استخدم هذه الثلاثية الحضارية في إعادة البناء بشكل سريع، من غير حرق المراحل التي كانت سبباً في انتكاسة العرب والمسلمين.

ويرىٰ بن نبي أنه إلىٰ جانب الثقافة ورأس المال؛ فإن "العمل وحده هو الذي يخطّ مصير الأشياء في الإطار الاجتماعي."[2] ومن ثم، عدّ بن نبي الإنسان هو الشرط الحضاري الأول؛ لأن الجهد ليس طبيعة ترابية أو زمنية، وإنما هو طبيعة بشرية، ولكن التراب هو أول من يستفيد من هذا الجهد. ولو أردنا أن نختصر معادلة بن نبي لقلنا: إن الحضارة هي الإنسان الذي يحسن التركيب بين جهده وتحصيله المعرفي، بين ترابه ووقته، وبما يتوافق مع تعريف فوكوزاوا للحضارة؛ فالجهد لا يمكن قياسه إلا بمعرفة حاضر التراب ومستقبله، والتحصيل المعرفي يستحيل قياسه من غير معرفة الوقت الذي استُغرِق في ترجمة التحصيل المعرفي إلىٰ إبداع وابتكار. وإذْ يكون الوقت المعرفي ممتداً والإبداع منعدماً، فإن هذا لا يعد تحصيلاً معرفياً، بل يكون أقرب إلىٰ الزيف المعرفي. أما الفكرة الدينية فدورها يكمن في تنظيم هذا الإبداع الدنيوي واستثماره أخروياً، كما تكون الفكرة الدينية هي المراقب المسؤول والأمين والمخلص في تحقيق الهدف، والحؤول دون انحراف التحصيل المعرفي إلىٰ ترف معرفي.

إن توأمة مشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب بالمشروع الحضاري المركَّب لـ بن نبي يعدّ عملاً غير مسبوق في العالم العربي والإسلامي في ظل ما يبسطه بن نبي من أفكار علمية، تتوافق تماماً مع عقلية القرن الحادي والعشرين، التي تتأفّف من الكتابات الوعظية والخطابات النارية. وعليه، نقترح أن يسلك مشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب الخطوات الآتية:

---

(١) المرجع السابق، ص٨٢.

(٢) المرجع السابق، ص١١٤.

- إنشاء معاهد أو ما شابه ذلك، مختصة بتدريس المشروع الحضاري لمالك بن نبي، تستهدف تكوين قيادات حضارية.

- إدراج مناهج تعليمية للناشئة والكبار تعلّم طريقة التفكير النقدي بفاعلية وأصالة، بالوقوف الجاد على (مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي) و(الصراع الفكري في البلاد المستعمرة)، على أن تكون طريقة التركيب عبْر الفكرة الدينية بالتعلّم من مبسوطات (الظاهرة القرآنية)، و(شروط النهضة)، و(مشكلة الثقافة)، وفيما يتعلق ببناء المشروعات الحضارية فأفضل الطرق الأخذ بنصوص (ميلاد مجتمع)، و(حديث في البناء الجديد)، و(القضايا الكبرى). أما بالنسبة إلى بناء الشخصية العربية والمسلمة فيفترَض استلهام أحداث (مذكرات شاهد القرن)، و(دور المسلم ورسالته)، ثم الاعتماد على الذات في مسائل الاستقلال التنظيري والفكري والفلسفي بتدارس كتاب (المسلم في عالم الاقتصاد)؛ وذلك لِما يكتسي هذا الكتاب من أهمية بالغة في إبراز دور المعادلة الاجتماعية المتماسكة في حلّ المشكلات الاقتصادية، وإعادة البناء في ظروف صارمة وحاسمة.

- منح جائزة مالك بن نبي للبحوث والنشاطات العلمية، التي تثير أسئلة حضارية عميقة أو تجيب عن أسئلة حضارية قديمة أو تضع حلولاً حضارية مناسبة.

٣- المعايير التربوية الأصيلة لتقويم الدروس المستفادة:

كنا أكّدنا وشدّدنا على أهمية بذل الجهد ودوره الكبير في نهضة الأمم، أما العوامل الأخرى فهي ثانوية على الرغم من دورها الحاسم والصارم في نهضة الناجحين، ولكن من غير الكدح وبذل الجهد قد تتوقف المقومات الأخرى للأمة في منتصف الطريق كما هو الحال في العالم العربي والإسلامي. صحيح أن الفوارق بين اليابانيين والمسلمين تعود إلى عوامل ثقافية، ولكن هذه العوامل "لا تخضع للتحليل العلمي، كما لو كانت كل حضارة من الحضارات متميزة من سواها، وفريدة من نوعها بطريقة لا يمكن معها تحليلها بطريقة

علمية."[1] فهناك معايير قد تكون مشتركة في تقديم الحلول المشتركة إلا إن طريقة بذل الجهد في إطار قيم الأمّة، هي التي تجعلها مباينة ومختلفة من بلد إلى آخر، وأهم هذه المعايير:

أ- إعادة موازنة التعليم:

ومن واقع "أن التربية العربية والإسلامية الكلاسيكية تنطلق من مبادئ تربوية تتناقض بدرجة كبرى مع القيم والمبادئ التربوية الحديثة، التي تستند إلى معطيات علم النفس وعلم التربية."[2] فإنه يفتَرض إعادة موازنة التعليم بحيث تنسجم مع تحقيق المبادئ الثلاثة الآتية:[3]

- موازنة المناهج الدراسية.
- موازنة تدريس هذه المناهج.
- التوازن بين التعليم والعالم الأوسع.

وبهذا الصدد نلفي وجود عدم موازنة في الدرس والتدريس في العالم العربي والإسلامي مقارنة مع الدول الناجحة تربوياً، ففي مصر نلفي التحدي الذي يواجه صناع القرار التربوي يتمثل في تدعيم تدريب مدرّسي التعليم الأساسي؛ إذ يصل عبء التدريس لمدرّسي التعليم الأساسي ٩٥٠ ساعة سنوياً؛ إذ يعدّ هذا المعدل أعلى من المعدل السائد في دول المؤشر العالمي وأكبر من الساعات المطلوبة من مدرّسي التعليم الثانوي، وهناك ضخامة حجم الفصول ٣١,٢ طالباً في المتوسط.[4] أما في إندونيسيا فإن أعباء عمل معلّمي التعليم الأساسي ١٢٦٠ ساعة سنوياً، وهي تعدّ من أعلى المعدلات بين دول المؤشر العالمي، ودول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.[5] وفي ماليزيا التي يرتفع فيها نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي

---

(١) أوشي، **النموذج الياباني في الإدارة: نظرية (z)**، مرجع سابق، ص٢٧.

(٢) وطفة، علي أسعد. **بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ١٩٩٩م، ص٢١.

(٣) هارتلي، **كيف تُنتَج الثقافة في عالم التكنولوجيا والعولمة؟**، ج١، ص٢٥٩.

(٤) مجموعة من الباحثين. **معلّمون لمدارس المستقبل**، ترجمة: بهاء شاهين، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، ط١، ٢٠٠٥م، ص٢١٧-٢١٨.

(٥) المرجع السابق، ص٢٢١.

نلفي أحجام الفصول تتراوح بين ٢٨ و٣٠ طالباً، وهذا أعلىٰ من المتوسط السائد في دول المؤشر العالمي في مرحلة التعليم الأساسي فقط.[١] إضافة إلىٰ أن المناهج الدراسية في البلدان العربية والإسلامية يغلب عليها الطابع النظري كالحشو والتلقين من غير مراعاة أسلوب بذل الجهد للتغلّب علىٰ هذه السلبيات وتحويلها إلىٰ إيجابيات.

فالتلقين بات حالة سلبية في ظل تقدم العلوم والمعارف، التي تشترط بذل الجهد للعبور إلىٰ عالم الإبداع الواسع؛ إذ غدت التربية الفكرية التي تشحذ العقل والفكر من ضمن المناهج الدراسية في مدارس المستقبل؛ لأن ضغط المناهج أو الإكثار من مواد التعلّم ينجم عنه ضعف في المعلومات. ومن ثم، تكون نسبة الناجحين أقل. وعليه، يفترَض تقليص ساعات التدريس لتصميم تعليم يسمح للتلاميذ باستكشاف أنفسهم وتعزيز فرديتهم، ويكون ذلك بتعزيز المرونة في المناهج الدراسية، وتحسين أساليب التدريس، وتنويع النوادي الرياضية والثقافية، لتقوية أبدان التلاميذ وعقولهم، ومن غير ذلك تكون التربية الفكرية مستحيلة التحقق في مدارس العالم العربي والإسلامي.

ب- القيم أولاً والعقل ثانياً:

تجمع القيم بين التربية اليابانية المركَّبة ومشروع نظام تربوي عربي وإسلامي مركَّب؛ فالتربية اليابانية المركَّبة تفقد مزاياها إذا انحرف منهجها عن تراث الأسلاف، بينما المشروع التربوي في العالم العربي والإسلامي فقَدَ مزاياه يوم أن قال الإمام مالك رحمه الله: "لا يصلح آخر هذه الأمّة إلا بما صلح به أولها"؛ ويبدو أنه يقصد القرآن الكريم والسنّة النبوية وحكمة الصحابة. فاليابان نادت بهذه المقولة: (الروح يابانية والمهارة غربية)، وذلك لمّا اضطرت اليابان إلىٰ الانفتاح علىٰ الغرب في منتصف القرن التاسع عشر، وبعد أن وقعت في مستنقع الاحتلال الأمريكي في منتصف القرن العشرين، بينما نلفي "الانتقال إلىٰ الحداثة أدىٰ إلىٰ خلخلة المنظومة الإيديولوجية مثلما حدث في كل من تركيا، ولبنان، وإيران، والجزائر."[٢]

---

(١) المرجع السابق، ص٢٢٧.

(٢) كرباج، يوسف، وتود، إيمانويل. **لقاء الحضارات**، ترجمة: محمد السبيطلي ونورهان علي صالح، الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ط١، (١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م)، ص٣٩-٤٠.

لأن الروح العربية والإسلامية فقدت القدرة على القيادة والريادة بهجرانها للقيم العملية، وقلة اكتراثها بفحص آليات تلقي المعارف والفلسفات والعلوم.

إن الرجوع إلى الماضي، بالنسبة إلى اليابان، لم يكن عيباً، ولو كان لأمريكا تاريخ وماض لنادت هي الأخرى بالعودة إلى الماضي؛ الماضي هو الدين في صفائه والقيم في نقائها. إن العودة إلى الماضي ليست عودة جذرية إلى العقل الماضي، وإنما عودة حكيمة إلى القيم المستنيرة التي أزّمها العقل الحاضر؛ أي العودة إلى الماضي بطريق الأمام كما حاججنا في مقدمة الكتاب، وإن العبرة من العودة إلى الماضي بطريق الأمام هي استعادة الماضي بطريق الإفادة من الناجحين في الحاضر؛ فالماضي في ثوابته السامية لا يستعاد إذا كان أهله لا يرغبون في التعلّم من الآخرين الناجحين، وإن ترجيع الماضي من غير إفادة من العصر يعني المزيد من التخلف والإساءة للدين، ومن ثم فشله في حقل النهضة. كما أن مشكلات النشء التربوية ليست عقلية حتى يستنجد بعقل التراث، فذلك زمانه قضى ومضى؛ فالتراث لم يمت عقله كله وإنْ بقي قلبه ينبض. إن مشكلات النشء التربوية مع القيم المعاصرة التي لا يوجد حلول لها، لا من منتجها ولا من مستهلكها، وهل ينتظر النشء مع المنتظرين حتى يهلك؟ والجزء الكبير من الحل هو الاستنجاد التربوي بقيم القرآن والسنّة والتراث النابض والجهد الناهض، فزمانهم لم يمت بعد، فما برح نهره يتدفق، ومنابعه لن تجف إلى أن يشاء الله.

ليس العقل هو المسؤول عن تكنولوجيا اليابان وتفوقها؛ فالعقل في المفهوم الياباني دوره طبيعي جداً، فهو ينبغي أن يشتغل؛ لأنه ملْك لإنسان طموحه أكبر من عقله؛ وإنما القيم هي التي حرضت العقل على الإنتاج والإبداع والابتكار، فمن دون قيم تختار أهدافها وغاياتها لا يمكن للعقل أن يهتدي إلى المناسب والملائم من الإبداع والإضافة؛ فالشخصية اليابانية شخصية عارفة وعالمة وواعية بقيمها وتاريخها وتراث أسلافها. ومن ثم، إذا كان العقل هو الذي يهندس مشروعاً تربوياً عربياً وإسلامياً مركَّباً، فإن قيم الجماعة تكشف لهذا العقل عن الطريق التي في ظلها يستمر هذا المشروع وينجح، بحيث لا تكون الموضوعية عائقاً خادعاً، لا سيما أن الموضوعية لم تأت لجعل العلم منطقياً يخضع للبرهان والتصديق،

ولكن جاءت من أجل استبعاد التوجيه الأخلاقي للعلم، وما يدور في فلكه من غيبيات يقينية منصوص عليها أو أساطير ابتدعها الخرافيون من أهل العلم والدجل. و"عليه، يجوز القول إن العلم الأوروبي كان بنائياً منذ البداية، انطلق العلم من تعويض الأسطورة بالمنهج، ووجد ضالته في عملية بناء شيء ما، متعاملاً في ذلك مع الطبيعة بطرق مراقبة في اتجاه أهداف محددة، ثم بناء شيء ما كما تم تعويض شيء ما، وقد حلت كتلة ملتهبة محل آلهة كانت تتبدى للناس عوض شيء ما شيئاً آخر."[1] من وجهة أخرى، نلفي الموضوعية هي القدرة على الصمود في النقاش العام المفتوح كما يحاجج أمارتيا صن؛[2] لأن القيم والأديان تُعيي الغرب فلا يفهم مقاصدها، ولا يصمد في النقاش حولها، بل يرفضها أو يتجنبها؛ ولهذا، فإن الأمم العاملة التي وظفت قيمها التاريخية والحضارية والدينية بنجاح في مشروعها النهضوي كاليابان لم يقتدر الغرب على إيقاف مسيرتها الجديدة المختلفة، التي كلما جعلت مسافة بينها وبين الغرب غدت موضوعية في التنمية والنهضة في المفهوم الغربي؛ لأن القيم نضّجت ثمرتها المادية.

ت- لا استمرارية للقيم العملية في ظل وجود دولة غير عملية:

كانت القيادة اليابانية عملية في مراحل نشأة دساتيرها وقوانينها ومؤسساتها؛ فأول دستور ياباني في القرن السابع الميلادي شدد على مبدأ التضامن والحفاظ على التناغم أي (وا) بين العامة والخاصة، التي غدت أحد أركان الدستور كما يناقش ميزوتاني، إضافة إلى أن دساتير اليابان تلتجئ "مراراً إلى مصطلحات الكونفوشيوسية."[3] فإذا كانت القيم هي الروح، فإن الدولة هي المادة. ونلفي في اليابان المعضلة التربوية ليست معضلة فكرية وثقافية.

---

(١) فالتر، **العلم وسؤال الثقافة: مقاربة بنائية جديدة لفلسفة العلم**، مرجع سابق، ص٥٤.

(٢) صن، أمارتيا، **فكرة العدالة**، نقله إلى العربية: مازن جندلي، بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، ط١، (١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م)، ص١٩٦.

(٣) ميزوتاني، **الأخلاق في اليابان والإسلام**، مرجع سابق، ص٤٢-٤٣.

وإذا عدَّ المشروع التربوي العربي والإسلامي المركَّب أن المعضلة التربوية تكمن في هذا الموضع، فإنه سيصطدم بالقرآن الكريم والسنّة النبوية والتراث الأصيل في ظل طغيان العولمة التربوية؛ إذ لا جدوىٰ من رؤية المشكلة من هذه الزاوية، هي زاوية نجح الغرب في معالجتها؛ لأنه كان يعاني من مشكلة الدين ورجالاته، وموروث القرون الوسطىٰ. وعلىٰ أيّ مشروع تربوي عربي وإسلامي أن يتقفىٰ الحذر في خطواته نحو الغرب حتىٰ ولو كانت نيته حسنة.

لم تعالج اليابان مشكلاتها التربوية في التاريخ والدين وتراث الأسلاف وحسب، بل جعلت هذه الثلاثية طرفاً شريكاً وفاعلاً في عملية الإحياء التربوي في عهد ميجي، الذي اصطدم بالتغريب. إن معضلة العرب التربوية معضلة مادية وليست روحية، والمادة ليست الأشياء وحسب، بل هي التي تمتلك المقدرة علىٰ تحويل الأفكار إلىٰ أشياء. فالدولة عندما تفقد معايير العدل والاستخلاف والمسؤولية والإنماء، تتحول إلىٰ مادة خشنة وصلدة ومؤصدة. وإن الدين والقيم في اليابان ما كان لهما أن ينجحا تربوياً من غير رعاية الدولة لها في مشروعها الإحيائي. ولهذا، نرىٰ ضرورة أن يبدأ مشروع تربوي عربي وإسلامي من القمة – الدولة، وإلا يكون مصيره أن يعمل في صمت من غير إبداع، فصوت الدولة خطوة أولىٰ أمام استمرارية مشروع تربوي عربي وإسلامي، وأطول الأسفار تبدأ بالخطوة الأولىٰ كما يقول المثل الصيني.

ترعرعت القيم التربوية اليابانية في أحضان دولة إقطاعية، ولكنها انتعشت في ظل الدولة الإنمائية. أما إذا كانت الدولة مغلقة وغير إنمائية، فلا ينفع معها البناء التربوي؛ فذلك عدوها. وأينما وجدت الدولة المطلقة والمغلقة وجدت الأمّية واللامساواة في التعليم والتمييز في البعثات العلمية والوساطة في التوظيف. وعلىٰ سبيل المثال بنغلادش التي تتميز بنخبة متعلّمة وماهرة إلىٰ حد بعيد، فإنها تبدو أقل تقدماً من باكستان؛ وهذا "ما يجعل من البلد أحد نواقيس الخطر للعالم الإسلامي، فلم يتم بلوغ ٥٠ بالمئة من انتشار التعليم في صفوف الرجال إلا سنة ١٩٨٨م، ولن تبلغه النساء إلا سنة ٢٠١٥م؛"[١] ولهذا، فإن اكتساب القادة وصناع القرار السياسي والتربوي للقيم العملية، بإمكانه أن يحسّن من أحوال

---

(١) كرباج، وتود، **لقاء الحضارات**، مرجع سابق، ص١١٧.

الناس في تحريك دوافعهم وتنشيط هممهم؛ لا سيما إذا كان الناس عمليين كما هو الحال مع البنغال الطامحين إلى فعل شيء مهم في حياتهم. وكذلك فقد حسّن النظام التعليمي أساليبه وأثمرت مخرجاته في دولة تشيلي العملية؛ إذْ لم يكن النظام التعليمي في الشيلي شيئاً مذكوراً كما ناقشنا في الفصل الخامس.

ث- حسن اختيار القيم التربوية التي لا تصطدم بإيديولوجية الدولة:

اختارت اليابان القيم الكونفوشيوسية التي تدعو إلى التعلّم، والعمل، والاحترام، والطاعة، والولاء، والإخلاص، والمسؤولية، والعدالة، والأمانة، والثقة، والدقّة؛ فكانت غاية التربية في اليابان تأهيل شخصية نابغة ومبدعة ووفية للإمبراطور والأرض وتراث الأسلاف، فالدولة في شخص الإمبراطور استفادت من هذه القيم، لتحقيق الاستقرار السياسي والاجتماعي والاقتصادي. إضافة إلى أن فلسفة التربية في اليابان عملية التوجه، وكل ما هو عملي لا يصطدم في أغلبه بثوابت الدولة الإنمائية، يقول نوتوهارا عن الثقة بوصفها قيمة حضارية في تنمية الشخصية المتعلّمة: "تاريخ الثقة طويل في اليابان... أذكر مثالاً بسيطاً من تجربتي الشخصية: في امتحانات آخر السنة في جامعتنا، أنا أوزع الأوراق وأسئلة الامتحانات على الطلاب، وأتركهم بلا مراقب وأعود إلى مكتبي، وفي نهاية الامتحان، أعود لأجمع إجابات الطلاب. أنا أريد أن أجعل الطلاب يتصرفون بثقة، وإذا صادف وأن غش أحدهم، فإن زملاءه يعتبرونه خائناً للثقة."[١] يندرج مثل هذا التصرف في قيم التنظيم والتخطيط، وهو أيضاً مفهوم كونفوشيوس للثقة، ومن مسالك هذه القيم خرج عهد توكوغاوا معافى من عزلته؛ لأن القيم العملية كانت منفتحة على الآخرين. وإذا كانت اليابان اصطدمت بمعارف الغرب النظرية، فإن الغرب اصطدم بقيم اليابانيين العملية، ولم يكن الغرب بحاجة لتعليم اليابانيين كيفية ممارسة المعرفة والعلم في مؤسساتهم. ومن ثم، لم يمكث محتلاً لهم أمداً طويلاً، لا في بدايات عهد ميجي ولا بعد الحرب العالمية الثانية؛ ولهذا بقيت مؤسساتهم في منأى عن التغريب الكلي.

---

(١) نوتوهارا، **العرب: وجهة نظر يابانية**، مرجع سابق، ص٨٤.

يعزز ميزوتاني قول نوتوهارا، ويضيف إليه قائلاً: "وإنْ تأخر شخص عن حضور موعد المقابلة مثلاً، فسيكون له سمعة سيئة جداً، وحتى يمكن شتمه بطريقة غير مباشرة، بل من طريق خفي، ينتقل وينتشر الخبر في كافة دوائر عمله. فبالتالي، يخاف الرجل من إشاعة هذا النوع من السمعة ويحاول تجنبها قدر الإمكان."[1] وهذا بخلاف ما يحدث في العالم العربي والإسلامي؛ إذ تحسب إندونيسيا وماليزيا على النماذج السيئة في إخلاف المواعيد أو تأخيرها من غير الشعور بالخجل، أما الياباني فيحافظ على المواعيد؛ لأنه شخصية عملية آمنت بقيم احترام الوقت والثقة في الآخرين، وإن غياب قيم الثقة أو الحط من قيمة الآخرين يعدّ سبباً بئيساً في تراجع قيم التخطيط الحسن في العالم العربي والإسلامي. والمدارس هي الأخرى مسؤولة عن هذا التقصير في تأخر المعلّمين والمتعلّمين عن حصصهم التدريسية، فالتربية في العالم العربي والإسلامي ما برحت حبيسة التلقين والحشو، وأهملت غرس قيم التنظيم والتخطيط والثقة والانضباط في التلاميذ والمدرّسين.

وعليه، فإن القيم التي يُفترَض من مشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب تبنيها، لتكوين شخصية عربية ومسلمة مبدعة ومنتجة. ومن ثم، الفوز بثقة الدولة عبر الكدح وليس المدح، وهي: النفع، والمساواة، والخير، والتأني، والإقبال، والإنفاق، والتفاهم، والعلم، والنجاح، والعدالة، والرضا، والاطمئنان، والحكمة، والمسؤولية، والكدح؛ وذلك كلّه من أجل القضاء على المؤشرات السلبية المفكّكة للمشروعات التربوية، التي عبّرت عنها آيات قرآنية، منها: الضعف، والضر، والظلم، والشر، والعجلة، والإعراض، والقتور، والجدل، والجهل، والطغيان، والكنود، والخسر، والهلع، والفجور، والغرور.

كما يفترض حضور الفطنة بالجوانب السلبية في المشروع، وليس التركيز على الجانب الإيجابي منه، يقول حسنة عن ملامح بناء الأنموذج: "الأنموذج هو الصورة المثالية والفعل الإيجابي الذي يتطلع الناس إليه، ويحاولون مقاربته ومحاكاته.. وهذا بدون شك من القضايا والأهداف الأساسية لطرح الأنموذج واستدعائه في التربية والثقافة، لكن شريطة عدم

---

(١) ميزوتاني، **الأخلاق في اليابان والإسلام**، مرجع سابق، ص٩.

تغييب الجوانب السلبية التي رافقت مراحل البناء."[1] فالسلبيات هي جزء من البناء، وهو ما يفترض تحويل هذه السلبيات إلى إيجابيات كاستفادة عهد ميجي المنفتح من عهد توكوغاوا المنغلق، فعلى منوال ذلك تنسج الشخصية العملية خبرتها في التعامل مع ما يعترض طريقها النهضوي من تحديات تختزن بداخلها سلبيات، تقضي عليها الروح الإيجابية للشخصية المتشبعة بالقيم العملية.

ولكن فيما يتعلق بالقيم التي لا تصطدم بالدولة، فإن كرتنا الجديدة تعود إلى الملعب القديم، وهو أن مؤسسات الدولة ما برحت قديمة في أساليبها التي صممها الاستعمار؛ وهو ما صيّرها مؤسسات خاضعة لإملاءات خارجية، تُقصي متطلبات الإصلاح الداخلي. والمطلوب في نظر الجابري للتعامل مع الخارج "ليس مجرد الضغط على الحكومات، لتحقيق تلك المتطلبات، بل المطلوب هو كبح جماح الأطماع الإمبريالية في تفكيره وسلوكه أولاً."[2] وهذا المطلب لا نرى له أولوية في إعادة البناء، فهو لا يكفي لحصول الإصلاح والتغيير، الذي قد يأتي في المرتبة الثانية أو الثالثة، ولكن ليس في المقدمة. والمطلوب هو كبح الإرث الاستعماري الناعم في مؤسسات الدولة، وعلى رأسها المؤسسة التربوية أساس نهضة الأمم، وإن التركيز على إزاحة الإرث الاستعماري من مساحة المجتمع التربوي، يجعل الاصطدام بإيديولوجية الدولة اصطداماً ناعماً، تؤدي فيه النقاشات المفتوحة إلى إيجاد حلول وسطية ترضي الطرفين.

ج- تفعيل دور التربية الأخلاقية العملية التي تعزز من الهوية الوطنية:

رأينا في اليابان جهوداً تبذَل من أجل إعادة الاعتبار للتربية الأخلاقية، التي أبدعت شخصية متعلّمة وعملية، وقد تحقق لليابان ذلك في عهد ميجي إلى غاية الحرب العالمية الثانية؛ إذ اتهمت إدارة الاحتلال الأمريكي التربية الأخلاقية اليابانية بعسكرة المدارس، وهو ما أفضى إلى تجريمها في منتصف القرن العشرين، فقد رضي اليابانيون بذلك بعد أن

---

(١) حسنة، عمر عبيد. **الوراثة الحضارية**، بيروت: المكتب الإسلامي، ط١، (١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م)، ص١٠٧.

(٢) الجابري، محمد عابد. في **نقد الحاجة إلى الإصلاح**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ٢٠٠٥م، ص٢٤٠.

حققوا نتائج مادية جعلتهم من علية الأمم وليس عالة عليها، ولكن في الأخير اكتشفت اليابان أنها بدأت تفقد قوتها الإقليمية، وأنها غدت مطمع جيرانها الذين كانوا بالأمس تحت سيطرتها؛ إذْ تحقق لها هذا الانتصار بتعميم التربية الأخلاقية الوطنية في كل المدارس في عهد ميجي، وتأسيس معهد التربية الأخلاقية والوطنية عام ١٩٣٢م؛ فاكتسب التلاميذ حب الوطن والتمسك بالهوية الوطنية والدفاع عن أرضهم وشرفهم الإمبراطوري.

وباتت الدعوات في القرن الحادي والعشرين لتدريس التربية الأخلاقية والوطنية قوية ومسموعة في المجتمع التربوي، وقد أبدىٰ رئيس الوزراء آبي حماساً في ترجمة هذه الدعوات إلىٰ واقع جعل من تعليم الأخلاق مادة رسمية، و"مثل تعليم حب الوطن، فإن تعليم الأخلاق إجمالاً أصبح موضع النقاش والشكوك؛ لأنه كان يخدم النظام السابق وقيل: إن الأسرة يجب أن تقوم بدور التعليم بدل المدارس، وفي الوقت ذاته هناك الأهل الكُثر الذين يترددون في قبول مبادئ الأخلاق، فإن سياسة حكومة السيد آبي، رئيس الوزراء، قد تبنت هذه المبادئ في المدارس العامة من شهر إبريل عام ٢٠١٨م."[(١)] وهناك وعي لدىٰ اليابانيين حول مدىٰ إمكانية مراجعة دستور عام ١٩٤٦م، لإضفاء الطابع الرسمي علىٰ تدريس التربية الأخلاقية والوطنية؛ من أجل إعادة تكوين الشخصية اليابانية وتذكيرها بهويتها، والحفاظ علىٰ إنجازاتها الإقليمية التاريخية والعسكرية، لاسيما في ظل التهديد العسكري الآتي من الصين وكوريا الشمالية أمام تراجع الولايات المتحدة الأمريكية عن حماية اليابان.

وعموماً، يكمن دور التربية الأخلاقية في تربية الشخصية المتعلّمة علىٰ اكتساب الحس الأدبي والعملي، وبهذا الصدد نلفي ديمولان يستعرض أمامنا طريقة الكنائس في التعليم الديني العملي، يقول: "للدين شأن خطير في الحياة فوجب أن تكون ممزوجة به غير أنّا لا نعلّمه للتلاميذة كأنه جزء منها، بل باعتباره كلاً منتظماً ينتشر في الذات كلها [...] وهي تخالف كل المخالفة جميع الطرق المألوفة في غيرها، لِما هي عليه من التعليم العملي وإفراغ جهدها في تربية الرجل من جميع الجهات والوصول بملكاته إلىٰ الممكن من التقدم، وإنماء

(١) ميزوتاني، **الأخلاق في اليابان والإسلام**، مرجع سابق، ص٩٧.

قدرته وعزيمته وهمته إلى الحد المستطاع، وفي هذا ميل إلى التربية الاستقلالية."[١] ويقصد من وراء ذلك أن الشخصية المتعلّمة إذا كانت تربيتها مركَّبة، فيعني أن المعرفة التي حصّلتها قد أوتيت أكلها، وأنها قدمت شيئاً عملياً مفيداً لها وللآخرين. وما من شك في أن هذه الشخصية المتعلّمة ستكون سعيدة؛ لأنها وظفت إمكاناتها وطاقتها وجهودها في خدمة الجماعة والأمّة. وما هذا البؤس في وجوه التلاميذ في العالم العربي والإسلامي إلا من هذه الإمكانات العاطلة؛ إذ إن هناك حرمان قدرة يُحرم المجتمع التربوي من أداء دوره الحضاري. وإن حرمان قدرة تربوية في العالم العربي والإسلامي له أسبابه العميقة في الدولة العقيمة، التي تنتفع بالموارد المالية وتهمل الموارد البشرية أو لأن القادة وصناع القرار التربوي ليس لديهم طموحات وتطلعات كما كان الحال في اليابان وألمانيا، اللتين رفعتا من شأن التربية الأخلاقية في نهاية القرن التاسع عشر الميلادي؛ بهدف تخريج جيل عملي يحسن فعل ما يريد.

انشغلت التربية اليابانية المركَّبة ببناء شخصية بذّالة للجهد نتيجة التحصيل المعرفي وبذل الجهد؛ إذ أضحت هذه الشخصية المبدعة عوناً للدولة والمجتمع والسوق. ومن ثم، غدت التربية اليابانية بقيمها وتاريخها وتراث أسلافها شريكاً حيوياً في مؤسسات المجتمع؛ فلا يمكن الاستغناء عن دورها، وكيف وصلت إلى هذا الدور؟ هذا ما يفترض من مشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب الإجابة عنه؛ إنه الكدح وبذل الجهد.

إن وجود الرسل في أقوام قد لا يغير كثيراً في الأشخاص والأشياء كما حدث مع قوم نوح عليه السلام الذي تبعه القليل؛ فالتغيير أو الإصلاح قد لا يكون له علاقة لكونه رسولاً مبعوثاً من الله؛ شريطة أن يكون هذا التغيير مصحوباً بالجهد الذاتي الذي يحرص عليه النبي ﷺ، الذي يظل قدوة حسنة في التغيير الحسن وبذل الجهد. ولنا عبرة في قصة يوسف عليه السلام، فالجهد يستدعي الصبر من أجل الاستمرارية والتغيير. والشخصية اليابانية تختلف عن غيرها في العالم لكونها عالمة وفاعلة في آن؛ إذ تدربت على القيم العملية مبكراً، إضافة إلى أنها اكتسبت قيمها العملية من المدارس والاحتكاك بالمجتمع؛ فلم يكن عالم الوظيفة سبباً في غرس قيم

---

(١) ديمولان، **سر تقدم الإنجليز السكسونيين**، مرجع سابق، ص١٣٦-١٣٧.

الجهد في حياتها؛ وهو ما يجعل المشروعات التي تزاولها عرضة للنجاح والفلاح. ومن ثم، يسهل تقديم الدروس المستفادة للمدارس وللمجتمع؛ فالتعلّم المقرون بالعمل دفع باليابان إلى القمة في فترة قصيرة؛ إنه سحر الجهد التربوي الذي أفرز شخصية يابانية ساحرة.

وما على مشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب إلا أن يستمر في هذا الطريق، ويتخذه معياراً لتأصيل عمله، وبناء شخصية عربية ومسلمة مبدعة عجزت المراحل التاريخية عن إنجابها؛ لأنه غاب عنها تأصيل الشخصية بالجهد وقتذاك، وإنْ لم يكن كذلك فقد عجزت عن الاستمرارية في بذل الجهد. فالشخصية المبدعة لا تتكون بالمعرفة وحسب، وإنما بتكثيف قيم الجهد، ويقاس الجهد بإبداع قيم جديدة؛ لأن التغيير هو تغيير حضاري ووظيفة حضارية تنضوي تحت لوائها الفئات كلّها من سلطة ونخبة وعامة. وإن الخروج عن هذا التقليد الحضاري هو خروج عن النص القرآني؛ خروج عن معنى (القوم) إذ لا يستوي المبنى إلا إذا اشتمل على الدعائم والركائز معاً.

من يُنتِج عليه أن يغيّر عقل السلطة وهو يتوجه إليه بالنقد، كما يغيّر ذات العامة وهو يرتقي بها إلى مستوى هذا النقد، حتى ينتقل من مساحة التنظير إلى فسحة التطبيق. لا ننكر أن النخبة العربية والإسلامية حاولت أن تغير، ولكن بمهادنتها للسلطة اتجهت بمسار التغيير نحو الأسوأ، وكذلك العامة مارست التغيير، ولكن في ظل ضيق أفقها سلك هذا التغيير اتجاه الشدة والإساءة والتذمر والتنمر؛ وإذْ أشرنا إلى أن التغيير حقيقة ثابتة، فإن التغيير بوصفه حقيقة سلك اتجاهين:

- الحسن؛ وتكون نتائجه حسنة تظهر في التنمية والنهضة والسيادة؛ إذ ينطبق عليه الشطر الأول من الآية الكريمة: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡۗ﴾ [الرعد: ١١].

- السيء؛ وتكون نتائجه سيئة تظهر في التخلف والهوان والتبعية؛ إذ ينطبق عليه الشطر الثاني من الآية الكريمة: ﴿وَإِذَآ أَرَادَ ٱللَّهُ بِقَوۡمٖ سُوٓءٗا فَلَا مَرَدَّ لَهُۥۚ وَمَا لَهُم مِّن دُونِهِۦ مِن وَالٍ﴾ [الرعد: ١١]. فحسب المفهوم من الآية أنهم غيروا ما بأنفسهم إلى أسوأ فأراد بهم الله السوء.

إن تغيير ما في النفس نقدٌ جريء ومساءلة ووعي، والتعبير في النفس إبداعٌ مضلل ومهادن ومزيف؛ فالمسيرة التاريخية -في غياب التغيير الحسن- بدت زاخرة بخيبات الأمل، بينما التغيير المسؤول يجعل الحاضر والمستقبل مليئاً بالخيارات الجميلة.

إذًا، مقياس التغيير في تقديرنا تحكمه هذه الشروط:

- نقد عقل السلطة من قِبل النخبة بالشكل المناسب والمسؤول والجريء.
- الارتفاع بعقل العامة إلى مستوى هذا النقد.
- استمرارية التغيير إلى جانب المراجعة النقدية.

إن الإبداعات والإنتاجات والإضافات، التي تشذّ عن هذا المقياس سوف تلج تاريخياً باب من يحسب أنه يحسن صنعاً أو يعبّر عما بنفسه من خلجات وحاجات لا تضر ولا تنفع، بل نراها تؤخر ولا تدفع.

ح- المشاركة الشعبية في تحصيل المعرفة وبذل الجهد: التعليم من أجل المجتمع:

جاء التغيير ناجحاً في اليابان؛ لأنه امتد إلى قطاع واسع من الشعب من غير تمييز، شاركت فيه السلطة والنخبة والعامة، وأوجدت هذه المشاركة العريضة فهماً موحداً في القيم التربوية. لم تقف السلطة في اليابان عائقاً في وجه توظيف الشخصية اليابانية المتعلّمة؛ لأن السلطة تعلّمت هي الأخرى جنباً إلى جنب مع النخبة، فلا مجال للخوف منها. كما أن النخبة لم تحتقر العامة المتعلّمة، بل ظلت محط اهتماماتها في خطاباتها وإبداعاتها؛ فاستفادت النخبة من العامة؛ إذ كسبت قراء ونقاداً ومتحيّزين لها متميّزين، كما استفادت العامة من النخبة أنها نمّت معرفتها فنضج وعيها. ومن ثم، فإن مشروعاً تربوياً عربياً وإسلامياً مركَّباً يفترَض منه مخاطبة النخبة وأبناء السلطة جنباً إلى جنب مع أبناء العامة، ويكون ذلك بالتسويق التربوي وتكثيف الجهد، لإيصال الرسالة التربوية الأصيلة إلى قطاع واسع من الشعب. وأول ما "يتجلى التعاون الإبداعي بصورة بيّنة عندما يعمل أصحاب مهن وقدرات مختلفة معاً. وقد أدى هذا التعاون، المرة تلو المرة، إلى التوصل إلى حلول ناجحة للمشكلات، وطرق ثورية

لرؤية ومعالجة صراعاتنا اليومية، في الفنون والعلوم على حد سواء. إن الإبداع صفة أساسية يجب تنميتها في كل الناس، وليس في الفنانين والعلماء وحدهم، فحرية التعلّم، والخلق، والمغامرة، والإخفاق، والتساؤل، والنضال، والنمو، هي الأساس الأخلاقي الذي قامت عليه الولايات المتحدة الأمريكية. ونشر الإبداع بين كل الناس، من كل المواقع والفئات الاقتصادية والأصول العرقية، ضروري للمصلحة العامة."[١] فالتعليم الإلزامي لا يكفي وحده إنْ لم يكن مصحوباً بالمساواة في التعليم، ووجود عدالة في توزيع المعرفة على كل فئات المجتمع؛ إذ وقفنا على ذلك في عهد ميجي، الذي أعاد النظر في الهرم الكونفوشيوسي الاجتماعي، فاستفادت فئة كانت محرومة من التعليم النوعي، وكان لها فيها بعد أثر حسن في إعادة البناء كما ناقشنا في الفصل الأول.

ولكن من وجهة أخرى، يُفترَض أن يكون التعليم في خدمة الأمّة والدولة وليس في خدمة القادة والسلطة؛ ففي اليابان المعاصرة نلفي "التعليم للخدمة المخلصة نفسه اختفى من ميدان التعليم في المدارس، في حين أن التعليم لروح الخدمة التطوعية للمجتمع حلّ محل تعليم الخدمة المخلصة لصاحب الأمر."[٢] إن اختزال مشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب في قطاع شعبي معيّن نراه ينتقص من أطراف المشروع، ولا يحقق غاياته وأهدافه المتمثلة في التركيب، فالتركيب مسؤولية الجميع، كما أن التركيب الشعبي -السلطة والنخبة والعامة- ضروري لرسم مستقبل المشروعات التربوية المركَّبة لا سيما في ظل تغول العولمة وتربص القوى العالمية. فعن ثوبان، قال: قال رسول الله ﷺ: "يوشك الأمم أن تداعى عليكم كما تداعى الأكلة إلى قصعتها"، فقال قائل: ومن قلة نحن يومئذ؟ قال: "بل أنتم يومئذ كثير، ولكنكم غثاء كغثاء السيل، ولينزعن الله من صدور عدوكم المهابة منكم، وليقذفن الله في قلوبكم الوهن"، فقال قائل: يا رسول الله، وما الوهن؟ قال: "حبّ الدنيا، وكراهية الموت."[٣] فقد بات حب الدنيا يثني العرب عن بذل الجهد. وعن معدان بن أبي

---

(١) هارتلي، **كيف تُنتَج الثقافة في عالم التكنولوجيا والعولمة؟**، مرجع سابق، ج١، ص٢٥٨.

(٢) ميزوتاني، **الأخلاق في اليابان والإسلام**، مرجع سابق، ص٨٢.

(٣) العظيم آبادي، أبو عبدالرحمن محمد شمس الحق. **عون المعبود شرح سنن أبي داود**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٢، (١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م)، ج١١، كتاب الملاحم، باب في تداعي الأمم على الإسلام، رقم (٤٢٩٧)، ص٢٣٩.

طلحة اليعمري قال: قال أبو الدرداء: أين مسكنك؟ قال: قرية دون حمص، قال أبو الدرداء: سمعت رسول الله ﷺ يقول: ما من ثلاثة نفر في قرية ولا بدو لا تقام فيهم الصلاة إلا استحوذ عليهم الشيطان فعليك بالجماعة، فإنما يأكل الذئب من الغنم القاصية."[1] والمقصود هنا جماعة الصلاة، ولكن هذا يفيد أيضاً جماعة الحياة في ضرورة التركيب.

خ- مركزية المتعلّم في المنظومة التربوية المركَّبة:

طفق المعلّم الياباني يشكل قيمة في المجتمع والسوق، وقيمته قيمتان: روحية تتمثل في دوره التربوي العظيم، وقيمة مادية تشمل راتبه الكبير. وعلى الرغم من هذه القيمة التي تشجع المعلّم على التفاني في عمله والإسهام الأكبر في المشروعات التربوية، فإن المتعلّم احتفظ بذاته، ورفض أن يكون موضوعاً للمعلّم يعجنه ويكوّره كيفما شاء، فالطبيعة العملية للأسرة والمجتمع والسوق غرست مبكراً قيمة الجهد في الطفل، وهو يقلد ويلاحظ ويمارس ذلك مع ألعابه، وما إنْ يقف الطفل بين يدي المعلّم حتى يتفتق جهده ذكاء؛ فالطفل ابن بيئته، ويعود الفضل في تبيئته إلى الأسرة ورياض الأطفال. ويتعلّم الطفل من الأسرة أساليب التوفيق بين العلم والعمل؛ ولهذا، فإن المعلّم الياباني يستكشف قدرات التلميذ مبكراً فيعمل على تطويرها وتنميتها وإعدادها للمهنة التي تتناسب مع عطاءاتها. كما أن التربية المهنية تُدرّس مبكراً، ويبدأ التحضير للتخصص في المدرسة الإعدادية مبكراً أيضاً. ومن ثم، فإن كل تلميذ يلتحق بالمهنة التي تتناسب مع قدراته؛ وهو ما خلق التوازن بين العرض التربوي والطلب الوظيفي.

أسهم الجهد المبكر الذي اكتسبه الطفل الياباني من الأسرة ورياض الأطفال في استدامة المعرفة وتنميتها، وهو يتدرج في مدارج التعليم. وبناء على ذلك، فإنه يفترض من مشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب إنشاء علاقة مبكرة مع الأسر ورياض الأطفال، ويكون ذلك بالترويج للقيم الأصيلة وتسويقها على شريحة كبرى من العائلات تتخذ طابع الإحصاء

---

(١) الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبدالله. **المستدرك على الصحيحين**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٠م، ج١، باب كتاب الإمامة وصلاة الجماعة، رقم (٧٦٥)، ص٣٣٠.

والتشخيص والمعاينة. ومن ثم، تأهيل الطفل العربي والمسلم للالتحاق بمدارس مشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب؛ فتكون الأسرة بمثابة المرحلة التمهيدية، وقد لا يكون أمام مشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب من خيارات مفتوحة إلا إنشاء رياض الأطفال، التي تساعد على تكوين شخصية عربية ومسلمة واعية بنفسها في وقت مبكر، فمستقبل المشروع مرتبط بمؤسسات رياض الأطفال، وليس بالأطفال وحسب.

د- التعامل المنهجي مع التربية الفكرية بوصفها تربية المستقبل:

تثير التربية الفكرية انطباعات انفعالية قوية لدى التلميذ، وتشعره بأنه موجود؛ فهو ينفعل إذاً هو موجود، وهو ساكن فهو مفقود. تكمن قيمة التربية الفكرية في أنها تدفع المتعلّم إلى التحدي؛ لأن التفكير في حد ذاته تحد. وعليه، فإن النقد التربوي ينبغي أن يقف موقفاً من الفهم الخاطئ، بحيث يشجع هذا النقد على الإبداع. ويحصل للمتعلّم الفهم السليم إذا كان متوازناً بين التلقين والتفكير من وجهة، والتفكير والنقد من وجهة أخرى؛ لأن النقد يحفز إلى الإبداع ويشجع عليه.

كما أن التربية الفكرية هي شكل من أشكال التوسع الثقافي، كونها غدت مدخلاً حاسماً في التنمية؛ وهو ما يفترض تشكيل فرقة طلابية إبداعية تتمتع بمهارات متعددة ومتنوعة، ثم العناية بها؛ ويكون ذلك بتصميم منظومة تربوية قائمة على التلقين والفكر والمعرفة والنقد، وإعادة تدريب المعلّمين بشكل مكثف. فالتربية الفكرية ليست رقماً صعباً في المنظومة التربوية، ولكن هي جزء من التحدي المفروض على المنظومة التربوية، ينبغي مواجهته والتغلّب على صعابه وشعابه. فأمّية التفكير أخطر من أمّية التعبير، والذي لا يحسن التعبير يمكن أن يتعلّم، ولكن الذي لا يحسن التفكير لا يمكن أن ينقد، فليس كل من تعلّم يحسن النقد؛ لأن الإنسان ما فكّر ونقد، وليس ما عبّر وتعلّم.

نجزم أن التربية الفكرية ستغدو جوهر المنظومة التربوية في ظل تنامي المعلومات والتطور التكنولوجي والرقمي أمام تراجع التلقين والحفظ إلى مراتب أدنى؛ فيُزوى في النصوص التقليدية، لا سيما النصوص الدينية القطعية واليقينية، التي تحتاج إلى الحفظ

لاستيعاب الموضوع من كل جوانبه، فمثل هذه الموضوعات تستدعي استحضار النص المحفوظ حتىٰ يكون الحافظ حجة في موضوعه. ومن وجهة أخرىٰ، تعدّ التربية الفكرية مشروعاً نقدياً وإبداعياً متحدياً للعقول العصيّة علىٰ التفكير، ومتحدياً أيضاً للمنظومة التربوية التقليدية. وهذا التحدي إن لم يكن مضبوطاً إسلامياً وثقافياً وبيئياً، قد يفجر المكان؛ لأنه يريد تجاوز الزمان بحرق الحسابات والمراحل؛ فيؤدي إلىٰ تربية فكرية عنيفة تضع المدارس والمجتمع في مرمىٰ الضغوطات الرأسية والنفسية.

نعتقد أن كل تفكير هو فعل ثقافي؛ لأن المفكِّر هو وليد ثقافته، والمفكَّر فيه هو من مكونات هذه الثقافة. وعليه، فإن المتعلّم غير المتشبِّع بثقافته هو شخصية غير عميقة في أفكارها؛ لأن التشبع الثقافي يعكس طريقة عمق التفكير في فهم الأشياء وإيجاد الحلول لها. وتختزن الثقافة بداخلها قيم الطموح، والتنظيم، والتجريب، والتطور الفكري، والحس الجمالي؛ فالثقافة هي مصنع واسع لجودة التفكير. ولهذا، فإن نجاح التربية الفكرية في العالم العربي والإسلامي يقتضي الآتي:

- وضع استراتيجية فلسفية منفتحة علىٰ ثقافة الأمّة، ومرنة فكرياً تجاه ثقافات العالم.
- إحياء ثقافة المشاركة في اتخاذ القرار التربوي علىٰ صعيد الفرد والأسرة والمجتمع.
- ترسيخ قيم الطموح والمخاطرة والقيادة.
- إعادة تعريف معنىٰ التفكير، وتبسيطه لإصابة الهدف؛ فالتفكير هو ما أصاب الهدف.

إذًا، لنجاح برامج التربية يفترَض توضيح الهدف؛ ففي توضيح الهدف يتحفز الطموح وتنشط الهمم؛ لبلوغ الغاية، وفي غياب الهدف أو عدم وضوحه تحصل الغاية بالتبعية للآخر من غير سعي مستقل تابع للعمق الثقافي. والثقافة هي الحياة، وهي كل ما هو موجود لدينا، والتفكير هو المرئي أو غير المرئي داخل هذا الموجود، والإبداع هو تحويل المفقود إلىٰ موجود؛ إذ يغدو التفكير ثقافة أمّة. الثقافة التي لا تحفز إلىٰ التفكير هي ثقافة ميتة، وما يحفز إلىٰ التفكير هو الثقافة الحية التي تشجع علىٰ استخراج أفكار مفقودة عبر ثقافة حية موجودة.

والثقافة تحفز إلىٰ التفكير، والتفكير يعيد بناء الثقافة وينتجها؛ فهما يسهمان معاً في تحسين مهارات الأفراد وتطوير كفاياتهم، وتقوية أسس التماسك الاجتماعي، وتعزيز قدراتهم العقلية والفكرية والتدريبية، والثقافات الجيدة هي التي تفكر للناس بشكل جيد؛ فيعاد بناؤها وتجديدها حتىٰ تواكب المستجدات الحديثة. ومن هذا المنطلق، باتت التربية الفكرية شكلاً من أشكال الإضافات الإبداعية التي تسهم في تقدم الأمم. ومن ثم، فإن الهدف من الاستقلال الفردي في التفكير هو تقديم شيء مختلف ومغاير؛ لأن التربية الفكرية تستحضر تلاميذ مشاركين فاعلين لا تلاميذ سلبيين؛ فلا شيء يحصل من غير نقد، ولا شيء مغلق ولا شيء مفتوح. هناك شيء مفهوم من غير فهمه يُغلَق الفهم، وإذا انفتح من غير فهم انفتح بعنف، ولكن الوسطية والاعتدال في التفكير مهمة وضرورية، لتشبيك الرسالة التربوية الفكرية بمشروع تربوي عربي وإسلامي أصيل.

٤- شروط النجاح وأبعاد التطبيق وإمكاناته المستقبلية:

للسير قدماً نحو مشروع تربوي عربي إسلامي مركّب، يُفترَض الحفاظ علىٰ أبعاد التطبيق الثابتة، وفقاً لاستراتيجية التغيير والاستمرارية التي تطبقها الأمم الناجحة، وذلك بما يتلاءم مع بيئتها الثقافية والدينية والتعليمية. وهذه الأبعاد التاريخية والحضارية وُجدت لرسم خريطة طريق النهضة علىٰ أسس مستقيمة ومستديمة، مَن أخذ بها حلّ مشكلاته في الأمد البعيد، ومن تركها ضلّ طريقه في الأمد القصير. وأهم شروط النجاح التي تعزز أبعاد التطبيق، وتجعلها ممكنة في كل عصر ومصر، هي:

أ- الفعل:

عن عمر بن الخطاب ﵁ قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: "إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوىٰ، فمن كانت هجرته إلىٰ دنيا يصيبها أو إلىٰ امرأة ينكحها، فهجرته إلىٰ ما هاجر إليه."[1] فالنية هي المسؤولة عن نجاح المشروع من عدمه، والمسؤول هو الإنسان

(١) البخاري، محمد بن إسماعيل. **صحيح البخاري**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٢، ٢٠٠٢م، ج١، كتاب بدء الوحي، باب كيف كان بدء الوحي إلىٰ رسول الله ﷺ، حديث رقم (١)، ص٥.

وليس المشروع. ويخطئ من يقول: إن المشروع مسؤول عن عمل أشياء وتجنب أشياء أخرىٰ، بل الإنسان هو المسؤول، وهنا تأتي قيمة القيم؛ فكثيراً ما ينجح مشروع ما في بلد ما، ويفشل في بلد آخر، ولكن في الحقيقة ليس المشروع هو الذي فشل أو نجح، وإنما الإنسان هو من أنجز وهو من أخفق.

يعدّ كانط أن "النية حامل التخلق، وإنها هي الحامل الوحيد الذي يمكن تصوره. وعنده أن النية تختلف عن المشروع؛ لأن النية استعداد باطني لدىٰ الفاعل. أما المشروع فإنه فكرة طراز تحقق هذا الاستعداد، فعلىٰ ذلك تكون النية، لا المشروع، حامل القيمة الأخلاقية، وأن القيمة هي التي يمكن أن تكون صالحة أو طالحة."[(١)] ولكن مع هذا لا ينبغي أن نركن إلىٰ القيم بوصفها قيماً مثالية، بل نتعامل معها بوصفها فعلاً حضارياً، لا سيما أن "موضوع القيم أصبح يقتصر علىٰ بقاء الحال علىٰ ما هو عليه."[(٢)] وإن "القول بأن كل شيء حسن، يعني عملياً استمرار الأوضاع علىٰ ما كانت عليه."[(٣)] والقيم العملية أمكنها أن تمتحن (بقاء الحال علىٰ ما هو عليه) و(أن كل شيء حسن) إذا كانت هذه القيم نفعية للجميع. وهناك نوعان من الناس في مصلحتهم بقاء الحال علىٰ ما هو عليه أو أن كل شيء حسن بينما هو ليس كذلك، هذان النوعان، هما: **النوع الأول**: غير المنتفع الذي هو في قاعدة المجتمع، وغير المتعلّم الذي هو في قمة المجتمع أو الدولة، فكلاهما ليس لديه من القيم العملية ما يحفزه إلىٰ ذلك؛ فالأول قد يكون متعلّماً، ولكن تهميشه شوّه لديه القيم العملية أو أنه عدّها من غير جدوىٰ، **والنوع الثاني**: قد يكون عملياً، ولكن الجهل أو العلم الناقص لديه أفقده حس التغيير أو عدّ التغيير ليس في مصلحته ومنفعته؛ فهو قد يبذل الجهد، ولكن في إطار بقاء الحال السيّء علىٰ ما هو عليه، وهذا هو العمل السيء الذي وقع فيه القوم في العالم العربي والإسلامي ﴿وَإِذَآ أَرَادَ ٱللَّهُ بِقَوۡمٍ سُوٓءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُۥۚ وَمَا لَهُم مِّن دُونِهِۦ مِن وَالٍ﴾ [الرعد: ١١].

---

(١) انظر: العوا، عادل. **القيمة الأخلاقية**، دمشق: الشركة العربية للصحافة والطباعة والنشر، (١٣٨٥هـ/ ١٩٦٥م)، ص١٤٤.

(٢) المنجرة، **قيمة القيم**، مرجع سابق، ص٣٩.

(٣) شالمرز، **نظريات العلم**، مرجع سابق، ص١٤٥.

إذًا، القيم العملية المقصود بها القيم الحسنة؛ وهو أن يسلك بذل الجهد وجهة حسنة من أجل التغيير، الذي يشمل القوم جميعاً بحيث ينتفع الجميع من هذا التغيير الحسن. أما التغيير السيء فلا ينتفع به إلا فئة قليلة؛ لأن التغيير السيء يصيب شريحة كبرى من الناس فتأتي عاطلة غير فاعلة؛ إذ إنّ عطالة الناس غدت مصلحة لدى آخرين منتفعين في العالم العربي والإسلامي.

ب- الإرادة:

إذا أراد الإنسان فإنه يستطيع ويقدّم الشيء البديع؛ أي أنه يخلق من أشياء صغيرة بالإرادة أشياء كبيرة بالاستطاعة. فالإرادة هي ترجمة لفعل النية، والإرادة لا تتحول إلى فعل إلا إذا كانت النية تشكل فعلاً حسناً هي الأخرى، والإرادة ليس أن يتمنى المرء ويرجو، وإنما هي حرية واقتدار، فعل ومشاركة، والإرادة هي نتيجة استعداد صحيح للحياة، وهي ترجمة لما نشأت عليه الشخصية في طفولتها؛ فالإرادة مفتاح التربية المركَّبة.

والشخصية التي تفتقر إلى فعل الإرادة سوف تفتقد فعل التربية المركَّبة، والتربية التي تفتقر إلى المعاش والأخلاق فإنها لا تعرف ماذا تريد وكيف تريد، والشخصية التي تنقصها المفاوضة والمشاركة ستضلّ الطريق لِما تريد؛ إذْ تعوزها النية التي هي وليدة المشاركة وفقاً لقول الرسول ﷺ: "إن الله لا يجمع أمتي على ضلالة ويد الله مع الجماعة ومن شذ شذّ إلى النار."[1] ولكي تكون الإرادة فاعلة نرى أنه من الضروري أن تمعن النظر في هذه المراحل السبع: "الوضع الراهن الذي سيرصّع به عمل المرء، وموضوع هذا العمل، والمضمون الذي يجب تحقيقه؛ أي نتاج العمل وأثر العمل في الواقع، وإرادة هذا المضمون بدرجاتها المختلفة التي تقود من النية إلى التنفيذ عبر المشروع، والمذاكرة والتصور السابق، وإرادة الفعل؛ أي جملة الفاعليات الهادفة إلى تحريك الجسد، والإحساسات والعواطف التي تصحب هذه الفاعليات، والتحقيق بالمعنى الصحيح؛ أي التنفيذ، وأحوال الشعور الناجمة

---

(١) الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى. **سنن الترمذي**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٠م، كتاب الفتن، باب ما جاء في لزوم الجماعة، حديث رقم (٢١٦٦)، ج٤، ص٣٤٢.

عن ذلك."[1] فالإرادة تدفع بالتربية المركَّبة لأن تكون فاعلة، كما هو حال إرادة اليابانيين في تغيير مجتمعهم إلى الأفضل في عهد توكوغاوا الإقطاعي، وقد نضجت هذه الإرادة في عهد ميجي، وأوتيت ثمارها بعد الحرب العالمية الثانية؛ فالإرادة هي بنية التربية المركَّبة بوصفها مشروعاً نهضوياً يابانياً.

وللذهاب بعيداً فيما يتعلق بالتنزيل والتفعيل للمشروعات التربوية في المؤسسات التعليمية، التي تعتني بتراث الأمّة العربية والإسلامية في رؤيته المتكاملة، وتفعيل البعد المقاصدي لمنظومة القيم الثلاث: التوحيد والتزكية والعمران؛ يستحسن -بهذا الصدد- الاستبصار بكتابات العالم التربوي المعاصر حسن فتحي ملكاوي.[2] فالانفتاح على النصوص الدينية التكاملية يفتح أمام الباحثين التربويين آفاقاً منداحة أمام أهمية توظيف القيم العملية في الدفع بالعملية التربوية المعاصرة إلى الأفضل؛ وهل التربية اليابانية المركَّبة المعاصرة إلا الفهم السليم لتجارب التربية اليابانية القديمة والحديثة في تطبيقاتها؟

ت- العمل المحدود:

يأتي العمل، ليجعل النية والإرادة على المحك. ومن ثم، فإن العمل يكون بحسب الغاية التي يتوخاها مشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب، وهذه غاية سامية بحدّ ذاتها، والتركيز عليها يجعل العمل مثمراً ويحقق أهدافه، يقول الله تعالى: ﴿وَقُلِ ٱعْمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُۥ وَٱلْمُؤْمِنُونَ﴾ [التوبة: ١٠٥]، **فالغاية هي إرضاء الله؛ لأن الله سبحانه وتعالى يرى** العمل ويباركه، ولا يمكن إرضاء الله إلا بعمل مسبوق بنية حسنة وإرادة محسنة. وعلى هذا، فإن "النية الحقيقية التي يمكن أن تولد هذا التداخل بين الأفعال هي النية التي تتحول إلى

---

(١) العوا، **القيمة الأخلاقية**، مرجع سابق، ص١٤٧.

(٢) انظر:

- ملكاوي، فتحي حسن. **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م).
- ملكاوي، فتحي حسن. **منظومة القيم المقاصدية وتجلياتها التربوية**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٤١هـ/ ٢٠٢٠م).

عمل، والتي تتبدل من حال النية-المنتجة إلىٰ حال النتاج."[1] فالنوايا بوصفها قيمًا حسنة نلفيها موجودة في العالم العربي والإسلامي، وقد تكون صادقة، ولكن ليست عملية أو فاعلة. كما أن العمل وحده لا يكفي لترجمة النوايا إلىٰ فعل في غياب بذل الجهد؛ فالذي يبذل الجهد ويكدح ويضحي بذاته السلبية تكون نواياه صادقة.

ث- بذل الجهد الممدود:

تتشابك قيم العمل المحدود مع بذل الجهد الممدود؛ فبذل الجهد إبداع فكري وعضلي، وإن الذي لا يبدع مادياً وفيزيقياً يعجز عن أن يبدع روحياً وفنياً، وفي غياب الكدح وبذل الجهد، يغدو العمل العادي مشدوداً إلىٰ حاضره وغير متطلع إلىٰ مستقبله. ومن ثم، فإن بذل الجهد يجعل العمل يتعرف مستقبله ويتفحص ملامحه.

إن مستقبل مشروع ما ليس نتيجة عمله المحدود، فالكل يعمل، ولكن مستقبله ينجلي في جهده الإضافي؛ فبذل الجهد لا يمكن قياسه إلا إذا أصبح للمشروع مستقبل. وعليه، فإن مستقبل مشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب قد يستوي سوقه بالكدح وبذل الجهد، مثلما قام مستقبل المشروع التربوي مع الرعيل الأول من المسلمين الذين بذلوا جهوداً خارقة. ويبدو أنّ ما وصل إليه حال المسلمين من تردّ تربوي يرجع إلىٰ غياب بذل الجهد، وليس إلىٰ قلّة العمل وحسب. يقول الله تعالىٰ: ﴿أُوْلَٰٓئِكَ يُسَٰرِعُونَ فِي ٱلۡخَيۡرَٰتِ وَهُمۡ لَهَا سَٰبِقُونَ﴾ [المؤمنون: ٦١]. والسباق هنا يعني كل شيء يكون فيه بذل الجهد قائماً؛ كالتسارع، والمباراة، والمبادرة، وعلو الهمة، والإرادة، والمنافسة في إطار قيم الجماعة أو الأمّة.

ج- الإبداع:

يتخلّق الإبداع في رحم بذل الجهد؛ فبذل الجهد هو طريق مشروع تربوي نحو الإبداع؛ لأن الإبداع لا يأتي من فراغ. فالأمم المتردية تعمل، ولكن هل أبدعت؟ الأمم التي تبذل جهداً خارقاً في مشروعاتها الإنمائية والتربوية هي التي تبدع، فمثلاً الدراسة عمل، ولكن

---

(١) العوا، **القيمة الأخلاقية**، مرجع سابق، ص١٥٦.

وحدها غير كافية للإبداع؛ فجاءت الامتحانات، لتنقل الدراسة بوصفها عملاً روتينياً إلى بذل الجهد بوصفه فناً، لا يُؤتى إلا للأمم المتعالية من أصحاب الهمم العالية؛ فالدراسة عمل، وبذل الجهد فن، ولأن من يبذل جهداً أكثر ينجح في الامتحانات، فيغدو النجاح في الامتحانات إبداعاً؛ لأنه جاء نتيجة الإجابة عن أسئلة صعبة وذكية.

ومن ثم، فإن الإبداع هو ما تخلّق في رحم المحاولة وبذل الجهد؛ لأن "البيئات الإبداعية تتيح للناس الوقت للمحاولة، والفشل، والمحاولة مرة أخرى، والاكتشاف، واللعب، والاتصال وسط عناصر بادية التباين. هذا التجريب أو البحث قد لا يؤدي إلى إنتاج فني أو تطبيقي علمي قبل عدة سنوات، تماماً كما تخرج الأفكار والمنتجات الأصيلة من فترة أولية على التجريب أو التسكع. ويبدو هذا أحياناً بلا هدف، لكنه في جوهره عملية إبداعية."[1] إضافة إلى أن المشروعات الناجحة والمبدعة كانت مجرد أمشاج أفكار لا يربطها رابط وخواطر أو بدأت بفكرة بسيطة وسطحية أو تم اكتشافها بطريقة مبكية أو مضحكة، ولكن بذل الجهد تجاوز هذه العوائق والسوابق، وترجمها إلى إبداع.

ح- الاستمرارية في الجهد والإبداع:

قال الله تعالى: ﴿إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا ۝٣٠﴾ [الكهف: ٣٠]، و﴿إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ ٱلْمُصْلِحِينَ ۝١٧٠﴾ [الأعراف: ١٧٠]. إن الذي يعمل ينبغي له أن يصلح، والمسلم الذي لا يستمر في جهده وإبداعه، فلا شك في أنه توقف نتيجة قنوطه من رحمة الله تعالى أو يأسه من عمله وإصلاحه أو نتيجة كسله، بينما الله يعده بأن عمله وجهده وإبداعه مهما كان مقداره فهو مأجور عليه، ويزداد أجره كلما استمر فيه. فلو يأخذ المسؤولون عن مشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب بهذا المنطق الاستمراري فسيتضاعف أجرهم الدنيوي على شكل تنمية ومعيشة طيبة؛ وهو ما يشجعهم على الاستمرارية في عملهم وجهدهم وإبداعهم. كما نجزم أن مستقبل المشروع التربوي العربي والإسلامي المركَّب يتوقف على مسألة الاستمرارية في الجهد والإبداع؛ لأن ذلك أمكنه أن يغير من وجهة النية والإرادة في اتجاه الهدم أو البناء.

---

(١) هارتلي، **كيف تُنتَج الثقافة في عالم التكنولوجيا والعولمة؟**، مرجع سابق، ج١، ص٢٥٨.

والشخصية المتعلّمة المطلوبة في المشروع التربوي العربي والإسلامي المركَّب، التي من المفترض أن تحمل لواء الاستمرارية هي التي لا تقتصر في تعلّمها على النظري من المعرفة.

وإذْ نلفي الدهش يفضي إلى مسالك المغامرة، فإن الكشف هو نتيجة إقدام وجرأة أكثر من أن يكون حصيلة عملية تفكير منطقية، ففي معظم الحالات، بدأ الاختراع بفكرة، وهي ما عبّر عنه أحد علماء الهند بالقول: إن نظام الابتكار ليس موضوعاً يدرس، بل هو ما يدور في عقولكم. تقول مؤلفة كتاب أمة من العباقرة: "لذلك سألت نايدين قبل أن أغادر المكان، عن السر الحقيقي وراء درجاته المرتفعة بشكل فريد، فأخبرني- وهو مراهق عبقري يتفوق على نحو مليون مراهق في الاختبارات- أنه قبل أن يتوجه إلى اختبار الالتحاق بكليته كان يخصص للدراسة أربع ساعات في كل مساء من أيام الأسبوع، ويقضي العطلة الأسبوعية في التدريب على أيدي المعلّمين، ثم قال: (إن السر يكمن في العمل الشاق)."[1] وهذا ما يعزز موهبة المبدع، ولكن -أيضاً- هو حصيلة مجهودات تُبذَل باستمرار عن طريق التعلّم.

والموهبة، أيضاً، مثل البذرة إنْ لم تنضج فلا أهمية لها، يقول شاهد ياباني على أحوال العرب: "في البادية السورية، عرفت ابن صديقي أبي عبد الله واسمه جاسم، كان في السادسة من عمره عندما قابلته أول مرة وكان طفلاً هادئاً وصامتاً، يشع من عينيه ذكاء خاص وشرود المتأمل، كان دائماً يراقبني بهدوء ويتحدث معي بالطريقة نفسها. كل شيء في ذلك الطفل، كان يوحي بأنه سيصبح كاتباً أو شاعراً لو كان طفلاً في اليابان، وبعد عشر سنوات، رمى جاسم موهبته كلها وأصبح راعياً أنموذجياً كما يتوقع منه المجتمع. لقد قابلت فتيات وفتياناً موهوبين، ولكنهم انتهوا إلى أفراد عاديين؛ لأنهم لم يجدوا أي نوع من الرعاية."[2] ثم يعقب قائلاً: "المجتمع العربي عامة ليس عنده استعداد ليربي المواهب ويقويها، الأمر مختلف عندنا في اليابان؛ لأننا نعتبر الموهبة الفردية قدرة تحقق نجاحاً في حياتنا."[3] وعليه، إذا نضجت

---

(١) سايني، **أمة من العباقرة: كيف تفرض العلوم الهندية هيمنتها على العالم**، مرجع سابق، ص ٣٩.

(٢) نوتوهارا، **العرب: وجهة نظر يابانية**، مرجع سابق، ص ٥٨.

(٣) المرجع السابق، ص ٥٨-٥٩.

البذرة بالرعاية والسقاية والتهذيب فإنها تضحى ثمرة ناضجة، وكذلك الموهبة تنضج بالعناية والرعاية، والتضحية والتحدي، والاستمرارية، واحترام الوقت، وبذل الجهد. إن البداية الواعدة تصنعها الموهبة، أما النهاية السعيدة فيصنعها بذل الجهد يتخللهما تعلّم طريقة التفكير المركَّب.

خ- المنح الدراسية والعلمية:

تطيل المنح الدراسية، التي تأتي من الدولة والقطاع الخاص، في عمر الاستمرارية في الإبداع كونها تستهدف المتعلّمين المتميزين لا سيما من الأسر الفقيرة، كما تروم المتميزين من طلاب الدراسات العليا، الذين يشاركون في البحوث عالية المستوى؛ إذ نلاحظ في اليابان، وحسب وزارة التعليم، أن هناك قروضاً لجميع المتقدمين المتأهلين دون فوائد، وقد توسعت بشكل كبير عام ٢٠١٧م، ويرتبط مبلغ السداد الشهري بدخل الفرد بعد التخرج. ووجدنا ماليزيا تنتهج هذا النهج في تقديم المنح الدراسية والعلمية بخلاف العالم الإسلامي، الذي يعاني من مخرجات ضعيفة في الاختراع والابتكار والبحث العلمي.

وفي غياب توافر التمويل اللازم تتراجع المبادرات البحثية على شكل فريق بحثي متكامل، وتأخذ مكانها مبادرات بحثية فردية طامحة يستقطبها المال الخارجي؛ فتصيّره باحثاً وعالماً مستقلاً، ولكن تابعاً لبلد المُستقطِب. وهذه التبعية نفسها تشمل الفريق العلمي أو البحثي الذي يعاني شحّ المنح الدراسية والعلمية؛ فيأتي تابعاً هو الآخر للبلد الذي يستخدم موارده التقنية. إن "المجتمع العربي، بل إن الإنسان العربي، بات يعتمد بشكل شبه كلي على تكنولوجيا واختراعات البلدان المتطورة، ذلك بأن العرب استوردوا المعدات والآلات الحديثة واستخدموها، إلا إنهم لم يحاولوا دراستها وفهمها؛ بهدف تطويرها والاستفادة من التكنولوجيا الجديدة."[1] وهذا القصور يعود إلى نوعية التكوين الدراسي والجامعي، وأيضاً، إلى قلة ذات اليد في تطوير معارف الآخرين ببذل الجهد كما حصل في اليابان؛ إذ

---

(١) خليفة، عثمان عمران، ويوسف، ناصر. "براءات الاختراع في الوطن العربي"، **المستقبل العربي**، س٤١، ع٤٨١، آذار/ مارس ٢٠١٩م، ص٤١.

تتضافر جهود التمويل الحكومي والقطاع الخاص على دعم الطلبة الموهوبين، وفرق البحث العلمية لا سيما التي تبذُل جهوداً في تحويل أنشطتها إلى اختراعات وابتكارات تنشّط المجتمع التربوي وتهيّج قوى السوق.

ملاحظات ختامية نقدية:

أحجمنا في الملاحظات الختامية في نهاية كل فصل عن انتقاد المنظومة التربوية اليابانية في جوانبها السلبية، كأية منظومة تربوية عالمية ناجحة، حتى نترك للقارئ متابعة الأحداث والوقائع من غير التشويش عليه باستعراض السلبيات على قلتها، وربما أحجم هو الآخر عن مواصلة القراءة بحجة أن التجربة اليابانية ليست مثالية. رأينا، أيضاً، أن مثل هذا النقد يحسنه أهل البيت التربوي الياباني، وهم الأوحدون والأجدرون الذين يحق لهم الممارسة النقدية لشيء صنعوه بعقولهم وجهودهم، وهم- أيضاً- أعلم بالإكراهات، التي قضت أن يكون الإصلاح على هذا النحو، وليس على نحو مختلف، كانوا على دراية به أو امتنعوا عن الخوض فيه لأسباب سياسية ودستورية، إضافة إلى أن المجتمع التربوي الياباني المعاصر هو صناعة جهود خارقة، تمت في إطار القيم اليابانية القديمة والحديثة، كل هذا يضعهم في الزاوية الأقدر من غيرهم في تعديل منظومتهم عبر بذل الجهد، وذلك كلما أصابها العطب. وإن سرّ تميز اليابانيين وتمنّع الآخرين مثل أمريكا عن احتلالهم لمدة أطول أو توجيه اللوم لخططهم التربوية، هو أنهم عمليون بشكل يصعب مجاراتهم؛ لأن جهدهم المبذول غير المرذول هو فوق طاقة من هم دونهم كالعرب والمسلمين المعاصرين.

وإذِ اقتضى الأمر أن نستعرض الدروس المستفادة بعد أن تمازج السرد الياباني والسرد العربي الإسلامي؛ فإنه حان لعملنا أن يقف على محطات نقدية سريعة، هي:

١- تتحدد مشكلة اليابان في أنها تنتمي إلى منظومة آسيوية لا تبدع ولا تبتكر إلا وهي تابعة للمنظومة المعرفية والفلسفية والإيديولوجية الغربية، وهذا هو واقع الحال في الصين وكوريا الجنوبية وتايوان وسنغافوره وماليزيا. وعلى الرغم من أنهم جعلوا من لغتهم القومية لغة الإدارة والتدريس والبحث العلمي إلا إنهم

مقلدون؛ لأن كلمة (التحديث) التي انسابت عميقاً في الثقافة اليابانية هي شكل من أشكال التقليد أو أن نهضتهم فيها كثير من تشجيع الغرب لهم بالعدة واختصار المدة في تسريع تنميتهم، وذلك مع تأكيدنا أن تحصيلهم المعرفي وتحسينهم الإبداعي جاء عبر الكدح، وبذل الجهد في إطار قيم الجماعة؛ فغلبت السمة الآسيوية على إبداعهم؛ وهو ما أذهل الغرب، وأربك خططه في الإبقاء على الأمم الآسيوية من غير هوية إبداعية.

٢- ما برحت صيحة فوكوزاوا تردد صداها في اليابان (اتركوا آسيا واتبعوا الغرب) كما ناقشنا في الفصل الأول؛ إذ كتب عام ١٨٨٥م، يقول: "ينبغي أن تكون سياستنا المباشرة هي عدم إضاعة الوقت في انتظار استنارة جيراننا دول (كوريا والصين) من أجل الانضمام إليها في تطوير آسيا، بل الابتعاد عن صفوفها، والأخذ بنصيبنا من الدول المتحضرة في الغرب [...] يجب أن نتعامل معهم تماماً كما يفعل الغربيون."(١) وهذه الأنانية السياسية التي اتبعتها اليابان إلى غاية الحرب العالمية الثانية كانت سبباً بئيساً فيما آلت إليه الأحداث على نحو مؤسف، وما زالت مستمرة في طريقها بأساليب سلمية، ولكن سلبية. وبالمقابل هناك صرخة لياباني يمتلك من الوعي الآسيوي والإسلامي ما يؤهله للرد على فوكوزاوا بطريقة غير مباشرة؛ لِما رآه في عهد الإمبراطور تايشو Taisho (١٩١٢-١٩٢٦م) من تجاوزات يابانية، يقول تناكا إيبيه (T.Ippei) (١٨٨٢-١٩٣٤م) في حديثه عن الآسيويين، وهو يحذر اليابان وينذر: "اليابانيون لا يفضلون أن يكونوا آسيويين؛ لذا فإن اليابان لا يمكن أن تكون مركز آسيا مستقبلاً، لكن الصين لا يزال لديها أمل لأن تصبح محط أنظار دول العالم أجمع، وقد وصل الأمر إلى درجة أن اليابانيين يترددون في مصافحة شاعر هندي، وهذا سلوك عجيب جداً وغير مفهوم، يمكن أن أقول بأنه يجب على اليابانيين أن يعودوا إلى يابانيتهم، وأن يعودوا إلى الانتماء إلى اليابان، وأن

---

(1) Shunsaku, "Fukuzawa Yukichi (1835-1901)", op. cit., p. 500.

يعودوا إلىٰ آسيا، فروح اليابان الأصيلة يجب أن لا تكون تقليد السياسة الاستعمارية لأوروبا وأمريكا، إن هذه ليست طريقة يابانية، وهذا ليس أسلوباً يابانياً. يجب علينا أن نحاول أن نكون (كوكب الزهرة) اللامع في سماء آسيا."[1] ويبدو-أيضاً- أن الإرث الغربي قد استقر في نفوس اليابانيين وعقولهم؛ إذ نلفي كيوزومي رئيس وزراء اليابان الأسبق (٢٠٠١-٢٠٠٦م) والمتخرج في جامعة كيئو، التي أسسها فوكوزاوا بوصفها مدرسة في نهاية القرن التاسع الميلادي كما أومأنا إلىٰ ذلك في الفصل الثاني، قد أفصح في القول: إن اليابان لا تكترث بعلاقتها مع آسيا.

٣- وقفت اليابان علىٰ التحديث وصيّرته شكلاً من أشكال الإبداع والتميز؛ فعُدّ الطريق الأوحد للنهضة كما يروج له الغربيون واليابانيون كلاهما. مع اعتراف الغربيين بأن اليابان في نهاية القرن التاسع الميلادي ولحد الآن، كانت وما تزال مَخبَراً واسعاً ونافعاً لتجارب الغرب؛ وهو ما جعل اليابانيين المعاصرين يفقدون كثيراً من مقوماتهم وشخصيتهم وقيمهم، بالمقارنة علىٰ ما كانوا عليه في عهد توكوغاوا من استقلالية في رسم الخطط ووضع الاستراتيجيات. وما يمكن قوله: إن اليابان صارت جزءاً من الغرب؛ أي نصفها غربي والآخر شرقي يمتدان عكسياً علىٰ خريطة النهضة؛ فلا هي شرقية ولا هي غربية، وكل هذا أدىٰ إلىٰ انفصام حاد في الشخصية اليابانية المعاصرة. ومن وجهة أخرىٰ إذا استخلصنا الدروس من اليابان المعاصرة، لا ندري من أي بئر نغترف، أمِن البئر الشرقي أم من البئر الغربي؟ وهو ما يوقع المستفيد في هذا الخلط، فتأتي دروسه واقتراحاته خليطة غير واضحة، ويقع في التغريب (الغربي) من حيث لا يدري، وهو يحسبه التحديث (الشرقي) أو الياباني، وإن ما نخشاه هو أن يكون هذا التحديث يخص اليابانيين دون سواهم، ولا ينطبق علىٰ غيرهم في تحصيل نهضة تربوية.

---

(١) نخبة من أساتذة جامعة تاكشوك (تحرير). **تناكا إيبيه رائد الدراسات الإسلامية في اليابان ورحلاته إلىٰ الجزيرة العربية وبلدان آسيا**، ترجمة: سمير عبد الحميد إبراهيم، وسارة تاكاهاشي، الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ط١، (١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م)، ص٢١٧-٢١٨.

٤- اليابانيون ليست لهم قابلية لتعليم الآخرين؛ فهم لا ينسجون علاقة مع الغرباء حتى لو عاشوا بين ظهرانيهم، ولا يشفع لهم في ذلك إتقانهم للغة اليابانية في تقريب المسافة بينهم، وذلك بشهادة لي كوان يو رئيس وزراء سنغافوره الأسبق.[1] هذا الإحجام قد يكون له علاقة بمخلفات العزلة النفسية أو القصف النووي أو الإعجاب بالنفس أو عيشهم في جماعة لا ترحب بالغريب أو لضيق مساحة بيوتهم التي لا تسع المدعوين. ومن ثم، هم يتعاملون مع الآخرين بعقدة نفسية يصعب معها الإفادة منهم بطريقة مباشرة أو الحصول على المعلومات، ولي تجربة شخصية في التعامل معهم في فترة كتابة أطروحتي الدكتوراه عن اليابان.

٥- هناك صراع قائم وحادّ، ولكنه جادّ بين النخب التربوية والسياسية حول تدريس التربية الأخلاقية والوطنية في المدارس اليابانية، فلا يكاد يجمعهم اتفاق وطني في أمور تخص هويتهم التاريخية؛ وهو ما يوحي بأن النخبة اليابانية منقسمة على نفسها، وأن أداءها التربوي غير صحّي. هؤلاء اليابانيون ما فتئوا يعتقدون بأن التربية الأخلاقية والوطنية كانت سبباً في عسكرة المدارس. ومن ثم، عسكرة اليابان بشكل عنيف لم توقفه إلا القنابل النووية، وهو اعتقاد رسّخه الغرب في عقول اليابانيين ونفوسهم، وغدا أمراً واقعاً في دستور عام ١٩٤٦م الذي ألغى تدريس التربية الأخلاقية والوطنية للنشء الياباني، وقد تعزز هذا الهجران للتربية الأخلاقية بالفتوحات الاقتصادية اليابانية في العالم، التي أتت أكلها بسرعة عجيبة، قد يكون للغرب فيها دور حاسم، لثني اليابان عن العودة إلى سابق عهدها العسكري. ولولا التحديات الإقليمية التي تواجهها اليابان من جيرانها الأقوياء ما كان للحديث أن يتطور على ما هو عليه حول تدريس التربية الأخلاقية، التي تعزز من القومية اليابانية، وتعيد روح الساموراي لليابانيين المعاصرين. ومع ذلك هناك أصوات يابانية معارضة لعودة تدريس التربية والأخلاقية، بل ألفيناها قاتلة؛

---

(١) انظر: يو، لي كوان. **من العالم الثالث إلى الأول: قصة سنغافورة (١٩٦٥-٢٠٠٠)**، ترجمة: معين الإمام، الرياض: مكتبة العبيكان، ط٢، (١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م)، ص٦٤٣.

إذ وقفنا في الفصل الرابع على الطريقة التي اغتيل بها آبي رئيس الوزراء الياباني الأسبق، والدوافع التي أفضت إلى هذا الفعل غير المسؤول.

٦- لا تشجع الثقافة اليابانية على تطوير مهارات التفكير النقدي؛ وهو ما يعني أن المهارات اليابانية لم تبلغ أقصى حدها، وذلك ما نراه يعزز من قولنا في الفصل الثاني بأن اليابانيين يفتقرون إلى تقاليد فلسفية عريقة في التفكير النقدي والانعكاسي. وهناك دور متعاظم للمواد المهنية والتقنية في المناهج الدراسية إلى جانب اللغة اليابانية، فإن نظام التعليم الياباني يشجع على التلقين والحفظ. ومن ثم، فهو لا يحرّض على الإبداع والتفكير والنقد والاستقلالية؛ والسبب هو العوائق الثقافية والمجتمعية في تكوين المعلّمين اليابانيين وتدريبهم على تدريس التفكير النقدي، أما السبب الرئيس فهو معايير امتحان القبول بالمعاهد العليا والجامعات؛ لأن نتائج امتحانات القبول هي التي تحدد هوية الطالب الذي ينتسب إلى الجامعة، وهي امتحانات تركز على الحفظ، أما أسئلة التفكير الإبداعي فهي محدودة وهامشية في امتحانات القبول.

٧- هناك اكتظاظ وازدحام في الفصول الدراسية، تتراوح بين ٤٠-٤٥ طالباً في الفصل؛ وهو ما يجعل المعلّم لا يهتم بجميع التلاميذ؛ مما يبقي التلاميذ انطوائيين وخجولين ومترددين، إضافة إلى أن التلاميذ ليس لديهم هامش من الحرية للتنفس ومراجعة الذات؛ فهم يؤدون الواجبات الكثيرة والمتراكمة التي تأخذ من جهدهم وتستمر معهم إلى ساعة متأخرة من الليل. أما عطلة الأسبوع فغالباً ما تُصرف أوقاتها إلى أداء الواجبات ومراجعة الدروس؛ لأن الاختبارات قائمة على مدار الأسبوع، والمنافسة الأكاديمية على أشدها؛ مما جعل المدرسة اليابانية مرهقة للغاية أفضت إلى إحباط التلاميذ، وانتشار ظاهرة التنمّر في المدارس، وترك الدراسة، والانتحار، والتبخّر أو الاختفاء من المجتمع من غير أن يترك وراءه أيّ أثر أو ما عرف بظاهرة جوهاتسو Jouhatsu، وهي ظاهرة تشمل

الكبار والموظفين، وأيضاً تشمل الطلبة الذين فشلوا في الامتحانات المصيرية. وإنْ حاول صنّاع القرار التربوي معالجة هذا الداء التربوي والاجتماعي بأدواء التربية الفكرية أو التعليم المريح؛ إلا إن مثل هذا التراخي من أجل القضاء على مشكلة تربوية، وليس إعادة تشكيل العقل الياباني في إطار بذل الجهد، قد يفقد التعليم الياباني مزاياه التاريخية.

الخاتمة

التنزيل بالإفادة وليس بالإعادة

زبدة القول في التربية اليابانية المركَّبة أن القيم العملية هي البوتقة التي تنصهر بداخلها الشخصية المتعلّمة؛ فالقيم الجماعية، التي هي في الواقع قيم عملية، تدفع بهذه الشخصية إلىٰ مزيد من بذل الجهد الذي يعدّ خصيصة فريدة من خصائص التراث الكونفوشيوسي، أما القيم الفردية التي تنتصر للتحصيل المعرفي فترىٰ في القيم الجماعية حليفاً -وليس منافساً- لتحويل هذا التحصيل المعرفي الفردي إلىٰ إبداع عبْر الجهد الجماعي؛ لأن التفكير الجمعي لدىٰ الشخصية الفردية هو الذي يجعل إبداعها يتناغم مع حاجات المجتمع. وعليه، فإن المجتمع في شخصيته المتعلّمة الدينامية، هو الذي يغير مجرىٰ نهر الإبداع الفردي المحلي، ليصب في مجرىٰ الإبداع الجماعي العالمي، وتلك هي مخرجات التربية المركَّبة.

يأخذ هذا التناغم بين الفرد والجماعة في اليابان مساره نحو التماس المزيد من بركات بوذا والأسلاف والإمبراطور؛ ولهذا، فإن التربية اليابانية المركَّبة من الجهد والمعرفة تتميز بسمات أصيلة وفاعلة، وتكمن أصالتها في أنها تربية تراثية تنهل من منابع بوذا الزاهد وكونفوشيوس الحكيم، أما فاعليتها فتكمن في أنها تربية رسمية؛ ولهذا، عندما يصطبغ التراث التربوي بالصبغة الرسمية يتودد إليه المجتمع والمؤسسات وقوىٰ السوق؛ وهذه قمة الفاعلية، وتمتح التربية اليابانية المركَّبة فاعليتها من رسمية التراث التربوي الأصيل المركَّب.

ذهبنا إلىٰ القول بأنّ القيم البوذية والكونفوشيوسية في التربية اليابانية المركَّبة ليست قيماً دينية خالصة، بل هي عقلانية ووجدانية، وإن التربية اليابانية ليست تربية وثنية تتعارض مع أصالة الإسلام وتوحيده، بدليل أن الشخصية اليابانية المتعلّمة هي شخصية علمانية تفصل بين الدين والعلم، ولكن تصل العلم بالعمل؛ فالشخصية اليابانية المتعلّمة شخصية عملية وليست دينية، وكل ما هو عملي فهو أخلاقي وإنساني لا يتعارض مع الأديان الأخرىٰ، ويمكن الاستفادة منه ببذل الجهد أيضاً.

فلا عجب إذا ألفينا القيم التربوية اليابانية العملية والأخلاقية والإنسانية تلتقي في كثير مع مبادئ الإسلام وتعاليمه لا سيما في مجال المعاملات. فالتربية معاملة أخلاقية وإنسانية قبل أن تكون ديناً، وماذا ينفع إذا حضر الدين وغابت المعاملة؟ جاء في الأثر: الدين المعاملة؛ ولفهم هذه الحكمة الإسلامية فهماً عملياً، يقتضي الغوص عميقاً في التراث التربوي الكونفوشيوسي، فلا نلفيه يتعارض عملياً وأخلاقياً وإنسانياً مع الدين المعاملة؛ إذ ألفينا نصوص كونفوشيوس نصوصاً دنيوية مثقلة بالأرض، وليست نصوصاً دينية تتطلع إلى السماء.

قد لا نلفي المعاملة الحسنة قائمة وحاسمة إلا في الدين الإسلامي؛ فهو يكفي ويفي. وعليه، لا يستحسن بمشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب أن يتعامل مع الكونفوشيوسية على أنها دين، بل يعدّها فلسفة أخلاقية وعقلانية وإنسانية. من هذا المنطلق، يتم تنزيل خصائص التربية اليابانية المركَّبة على أرض الواقع العربي والإسلامي، بدافع الإفادة بوصفها وسيلة نبيلة، وليس إعادة قد تكون مستحيلة.

ويتحقق هذا التنزيل عبْر آليات علمية وعملية، وهو أن يكون القائم بهذا التنزيل على علم بحقيقة السنن الشرعية والسنن الكونية في قيام المشروعات التربوية وانهيارها. فالتربية اليابانية أتت فاعلة؛ لأنها أخذت بالسنن الكونية، ومن يأخذ بهذه السنن حقيق به أن يحتل موقعاً محترماً في عالم التربية والتعليم.

لا شك في أن الخصائص الأصيلة للتربية اليابانية المركَّبة، ستسهم في تحقيق غايات المشروع التربوي العربي والإسلامي المركَّب وأهدافه؛ لأنها خصائص تستمد فاعليتها من استراتيجية بذل الجهد. ونعتقد أن مشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب لن يجد صعوبة في تنزيل هذه الاستراتيجية؛ لأنها ليست علمية وحسب، بل أثبتت أنها عملية؛ فما أصعب أنْ نعمل أو نبذل جهداً! وهنا يتطلّب التنزيل، أيضاً، رسم استراتيجية تركيبية طويلة المدى. وتالياً، فإن اقتطاف ثمرة الخصائص الأصيلة للتربية اليابانية المركَّبة ليس آنياً، بل طويل المدى.

إن الذي يجمع بين التربية اليابانية المركَّبة ومشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب، هو الاتفاق على أن القيم الدينية والأخلاقية والإنسانية، تشكل البنية الأصيلة والفاعلة في كل مشروع تربوي، يبغي تحقيق المزيد من الإنجازات، وأن التراث الأصيل هو الطريق المفضّل لنجاح مشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب؛ لأن الإبداع التربوي المعاصر لا يستطيع أن يغوص عميقاً إذا لم يكن محيط التراث أكثر عمقاً، فإغناء العصر من إغناء التراث؛ وهذا ما يدفع بمشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب إلى الاطمئنان إلى حاضره ومستقبله؛ لأنه تراث أصيل، والتراث الأصيل لا يُستنطَق إلا بفاعلية بذل الجهد؛ وإلا فإنه يفضّل التفكيك على التركيب.. ولنا في المشروع التربوي الياباني -القديم والحديث والمعاصر- عبرة وعبرة.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

- آل أحمد، جلال. **نزعة التغريب**، بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٠م.
- آبادي، العظيم. **عون المعبود شرح سنن أبي داوود**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٢، (١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م).
- أرسطوطاليس. **علم الأخلاق إلى نيقوماخوس**، نقله إلى العربية: أحمد لطفي السيد، القاهرة: مطبعة دار الكتب المصرية، ١٩٢٤م.
- الأصبهاني، الراغب أبو الحسين محمد. **تفصيل النشأتين وتحصيل السعادتين: الإنسان وجوداً وقيمةً وغايةً**، تقديم وتحقيق: عبد المجيد النجار، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط١، (١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م).
- أعفيف، محمد. **أصول التحديث في اليابان:** ١٥٦٨-١٨٦٨، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ٢٠١٠م.
- إكبلادا، ديفيد. "كيف تبني أمة؟ النموذج الكوري الجنوبي"، ترجمة: فرج الترهوني، الكويت: **الثقافة العالمية**، ع ١٣٤، يناير ٢٠٠٦م.
- الأندلسي، أحمد بن عبد ربه. **تأديب الناشئين بأدب الدنيا والدين**، تحقيق: محمد إبراهيم سليم، القاهرة: مكتبة القرآن، (د. ت.).
- أوشي، وليم ج. **النموذج الياباني في الإدارة: نظرية (Z)**، ترجمة: حسن محمد يس، الرياض: معهد الإدارة العامة، (د. ت.).
- بارندر، جفري. **المعتقدات الدينية لدى الشعوب**، ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م).
- بالراشد، محمد. "تربية على التنمية المستديمة: الأساسات والإمكانات للمدرّس والمعلّم"، **كتابات معاصرة**، ع٥٨، مج١٥، تشرين الثاني/ كانون الأول ٢٠٠٥م.

- البخاري، محمد بن إسماعيل. **صحيح البخاري**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٢، ٢٠٠٢م.
- براج، هـ. فان. **حكمة الصين**، ترجمة: موفق المشنوق، دمشق: الأهالي للتوزيع، ط١، ١٩٩٨م.
- بريتشارد، دنكان. **ما المعرفة؟**، ترجمة: مصطفى ناصر، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠١٣م.
- بفردج، و. أ. ب. **فن البحث العلمي**، ترجمة: زكريا فهمي، بيروت: دار اقرأ، ١٩٨٣م.
- الترمذي، محمد بن عيسى. **سنن الترمذي**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٢م.
- توينبي، أرنولد. **تاريخ البشرية**، نقله إلى العربية: نقولا زيادة، بيروت: الأهلية للنشر والتوزيع، ١٩٨٦م.
- الجابري، محمد عابد. **في نقد الحاجة إلى الإصلاح**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ٢٠٠٥م.
- الجابري، محمد عابد، **نحن والتراث: قراءات معاصرة في تراثنا الفلسفي**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، طبعة مزيد ومنقحة، ٢٠٠٦م.
- جارودي، روجيه. **كيف نصنع المستقبل؟**، ترجمة وتقديم: منى طلبة، وأنور مغيث، القاهرة: دار الشروق، ط١، (١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م).
- حاتم، محمد عبد القادر. **أسرار تقدم اليابان**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٢، ١٩٨٩م.
- الحاكم، أبو عبد الله. **المستدرك على الصحيحين**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٠م.
- حسنة، عمر عبيد. **الوراثة الحضارية**، بيروت: المكتب الإسلامي، ط١، (١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م).
- حسين، كامل يوسف (مترجم). **سيرة فوكوزاوا يوكيتشي ومقدمة أعماله الفكرية**، أبوظبي: المجمع الثقافي، (١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م).
- حمزة، عصام رياض. "الأبعاد الثقافية والعقائدية والإثنية في منطقة المحيط الهادي"، ورقة قدمت إلى: **ندوة التجربة الشرق آسيوية في التنمية والتعاون الإقليمي**، القاهرة: مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بمؤسسة الأهرام، ٢٦/ ٢٧ ديسمبر ١٩٩٤م.

- حنفي، ساري. "السلطة والمعرفة: المعرفة المرئية وغير المرئية"، **إضافات،** ع٢٠-٢١، خريف وشتاء، ٢٠١٢-٢٠١٣م.
- خان، نجم الثاقب. **دروس من اليابان للشرق الأوسط،** ترجمة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، القاهرة: مؤسسة الأهرام، ط١، ١٩٩٣م.
- ابن خلدون، عبد الرحمن. **مقدمة ابن خلدون،** بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).
- خليفة، عثمان عمران، ويوسف، ناصر. "براءات الاختراع في الوطن العربي"، **المستقبل العربي،** س٤١، ع٤٨١، آذار/ مارس ٢٠١٩م.
- خليل، خليل أحمد. **مفاتيح العلوم الإنسانية:** معجم عربي فرنسي إنجليزي، بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٩م.
- دلماس، كلود. **تاريخ الحضارة الأوربية،** ترجمة: توفيق وهبة، بيروت-باريس: منشورات عويدات، ١٩٨٢م.
- ديمولان، إدمون، **سر تقدم الإنكليز السكسونيين،** ترجمه من اللغة الفرنساوية: أحمد فتحي زغلول باشا، القاهرة، المطبعة الرحمانية، د.ط، د.ت.
- ديورانت، ول وايريل. **قصة الحضارة: الشرق الأقصى- اليابان،** ترجمة: زكي نجيب محمود، بيروت: دار الجيل، (١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م).
- رايشاور، أدوين. **اليابانيون،** ترجمة: ليلى الجبالي، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٩م.
- ربيع، حامد. **نحو وعي سياسي واستراتيجي وتاريخي،** المنصورة: دار الوفاء، ط١، ١٩٩٩م.
- رزنيك، ديفيد ب. **أخلاقيات العلم: مدخل،** ترجمة: عبد النور عبد المنعم، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٥م.
- روزنتال وب. يودين (مشرفان). **الموسوعة الفلسفية،** ترجمة: سمير كرم، بيروت: دار الطليعة، ط٥، ١٩٨٥م.

- الزرقا، محمد أنس. "تحقيق إسلامية علم الاقتصاد: المفهوم والمنهج"، **مجلة جامعة الملك عبد العزيز** (الاقتصاد الإسلامي)، مج٢، (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).
- زركشي، أمل فتح الله. **الاتجاه السلفي في الفكر الإسلامي الحديث بأندونيسا**، كوالالمبور: مركز البحوث بالجامعة الإسلامية بماليزيا، ط١، (١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م).
- سارتون، جورج. **تاريخ العلم والإنسية الجديدة**، ترجمة وتقديم: إسماعيل مظهر، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦١م.
- السامرائي، صالح مهدي، وخان، سليم الرحمن، **الإسلام في اليابان**، دمشق: مؤسسة علوم القرآن، ط١، ١٤٢٩هـ.
- سايمنتن، دين كيث. **العبقرية والإبداع والقيادة**، ترجمة: شاكر عبد الحميد، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ١٩٩٣م.
- سايني، أنجيلا. **أمة من العباقرة: كيف تفرض العلوم الهندية هيمنتها على العالم**، ترجمة: طارق راشد عليان، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠١٥م.
- سميث، باتريك. **اليابان: رؤية جديدة**، ترجمة: سعد زهران، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٠م.
- سميث، هوستن. **أديان العالم: دراسة روحية تحليلية معمّقة لأديان العالم الكبرى توضّح فلسفة تعاليمها وجواهر حكمتها**، تعريب وتقديم وحواشي: سعد رستم، حلب: دار الجسور الثقافية، ط١، ٢٠٠٥م.
- سيبرت، سامويل. **قوة الاعتزاز بالنفس**، ترجمة: مكتبة جرير، نيويورك: مكتبة جرير، ط١، ١٩٩٩م.
- شابرا، محمد عمر، **الحضارة الإسلامية: أسباب الانحطاط والحاجة إلى الإصلاح**، ترجمة: محمد زهير السمهوري، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م).
- الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم. **الموافقات في أصول الشريعة**، شرح وتخريج أحاديث: عبد الله دراز، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، (١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م).

- شالمرز، آلان. **نظريات العلم**، ترجمة: الحسين سبحان، وفؤاد الصفا، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، ١٩٩١م.
- بوشامب، إدوارد. **التربية في اليابان المعاصرة**، ترجمة وتعليق: محمد عبد العليم مرسي، القاهرة: دار الهداية، ط٢، (١٤٠٥هـ/ ١٩٨٦م).
- صن، أمارتيا، **فكرة العدالة**، نقله إلى العربية: مازن جندلي، بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، ط١، (١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م).
- ضاهر، مسعود. **النهضة العربية والنهضة اليابانية: تشابه المقدمات واختلاف النتائج**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ١٩٩٩م.
- الطالب، هشام. **دليل التدريب القيادي**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، (١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م).
- عبد الملك، أنور. **الإبداع والمشروع الحضاري**، القاهرة: دار الهلال، ١٩٩١م.
- عبد الملك، أنور. **من أجل استراتجية حضارية**، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ط١، (١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٥م).
- عبيد، إسحاق. **المدينة الفاضلة عند جواتما بوذا وأفلاطون والفارابي وتوماس مور وفرانسيس بيكون**، القاهرة: دار الفكر العربي، ط١، (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م)، ص ٢٠.
- علي، دريس. "الأبعاد الهوياتية ورهانات الإصلاح التربوي في المدرسة الجزائرية"، **المستقبل العربي**، س٣٩، ع٤٥٧، آذار/ مارس ٢٠١٧م.
- علي، نبيل، وحجازي، نادية. **الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.
- العوا، عادل. **القيم الأخلاقية**، دمشق: الشركة العربية للصحافة والطباعة والنشر، (١٣٨٥هـ/ ١٩٦٥م).
- غانغ، لي. **طريقتنا في التفكير: فلسفة الحياة الصينية**، ترجمة: رفيف غدار. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، ط١، (١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م).
- فالتر، فريتس. **العلم وسؤال الثقافة: مقاربة بنائية جديدة لفلسفة العلم**، ترجمة وتقديم: عز العرب لحكيم بناني، فاس: مطبعة آنفو برانت، ٢٠٠٢م.

- بوفلجة، غياث. **التربية من أجل الفعالية**، وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٦م.
- فوجل، إزرا. ف. **المعجزة اليابانية**، ترجمة: يحي زكريا، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٦م.
- فينك، دومنيك. **علم اجتماع العلوم**، الكويت: المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٠م.
- قاسم، رياض زكي. "اللغة العربية من التراجع إلى التمكين"، **المستقبل العربي**، ع٤١٣، تموز/ يوليو ٢٠١٣م.
- قطب، سيد. **في ظلال القرآن**، القاهرة: دار الشروق، ط٢٥، (١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م).
- كرباج، يوسف، وتود، إيمانويل. **لقاء الحضارات**، ترجمة: محمد السبيطلي، ونورهان علي صالح، الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ط١، (١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م).
- كروم، أحمد. "مفهوم البناء وأثره النظري في اكتساب المهارات المعرفية"، **عالم الفكر**،ع١، مج٣٨، يوليو/ سبتمبر ٢٠٠٩م.
- كريب، إيان. **النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرمانس**، ترجمة: محمد حسين غلوم، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م).
- كلارك، جي. جي. **التنوير الآتي من الشرق: اللقاء بين الفكر الآسيوي والفكر الغربي**، ترجمة: شوقي جلال، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٧م.
- كولر، جون م. **الفلسفات الآسيوية**، ترجمة. نصير فليح، بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ط١، ٢٠١٣م.
- كولر، جون. **الفكر الشرقي القديم**، ترجمة: كامل يوسف حسين، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م).
- كولماس، فلوريان. **اللغة والاقتصاد**، ترجمة: أحمد عوض، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م).
- مجموعة من الباحثين. **معلمون لمدارس المستقبل**، ترجمة: بهاء شاهين، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، ط١، ٢٠٠٥م.

- مجموعة من المؤلفين. **التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ٢٠٠٨م.
- مجموعة من المؤلفين. **السياسات التكنولوجية في الأقطار العربية**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ١٩٨٥م.
- مجموعة من المؤلفين. **كيف يدرس الدين اليوم؟**، الدار البيضاء: مؤسسة الملك عبد العزيز، ط١، ٢٠٠٤م.
- المحجوبي، علي. **النهضة الحديثة في القرن التاسع عشر: لماذا فشلت بمصر وتونس ونجحت باليابان؟**، تونس: سراس للنشر، ١٩٩٩م.
- محجوب، عباس. **التربية والتعليم في كتب التراث**، عمان: جدارا للكتاب العالمي، ط١، ٢٠٠٧م.
- محمد، مهاتير، وإيشيهارا، شنتارو. **صوت آسيا: زعيمان آسيويان يناقشان أمور القرن المقبل**، بيروت: دار الساقي، ط١، ١٩٩٨م.
- مرسي، سيد عبد الحميد. **الشخصية المنتجة**، القاهرة: مكتبة وهبة، ط١، (١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م).
- مفتاح، الجيلالي التوهامي. **فلسفة الإنسان عند ابن خلدون: رؤية تربوية**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١ ٢٠١١م.
- ملكاوي، فتحي حسن (محرر). **التربية الفكرية في سياق النهوض الحضاري المنشود**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٢٢هـ/ ٢٠٢١م).
- ملكاوي، فتحي حسن. **التراث التربوي الإسلامي: حالة البحث فيه، ولمحات من تطوره، وقطوف من نصوصه ومدارسه**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م).
- ملكاوي، فتحي حسن. **منظومة القيم المقاصدية وتجلياتها التربوية**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، (١٤٤١هـ/ ٢٠٢٠م).
- المنجرة، المهدي. **قيمة القيم**، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ط٣، ٢٠٠٨م.
- ابن منظور، جمال الدين محمد. **لسان العرب**. اعتناء وتصحيح: أمين محمد عبد الوهاب، ومحمد الصادق العبيدي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٩٩٩م.

- موران، إدغار. **تربية المستقبل: المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل**، ترجمة: عزيز لزرق، ومنير الحجوجي، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، ط١، ٢٠٠٢م.
- مونتغمري، سكوت ل. **هل يحتاج العلم إلىٰ لغة عالمية؟ اللغة الإنجليزية ومستقبل البحث العلمي**، ترجمة: فؤاد عبد المطلب، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠١٤م.
- ميتشيو، ناغاي، وأوروتشيا، ميغال (محرران). **نهضة اليابان: ثورة المايجي إيشين**، ترجمة: عبده نديم، وفواز خوري، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط٢، ١٩٩٦م.
- ميزوتاني، أمين ماكونو. **الأخلاق في اليابان والإسلام**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، (١٤٢١هـ/ ٢٠٢٠م).
- بن نبي، مالك. **شروط النهضة**، ترجمة: عمر كامل مسقاوي، وعبد الصبور شاهين، بيروت: دار الفكر المعاصر، ط٤، (١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م).
- بن نبي، مالك. **مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي**، بيروت: دار الفكر المعاصر، (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).
- بن نبي، مالك. **ميلاد مجتمع**، بيروت: دار الفكر المعاصر، (١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م).
- نخبة من أساتذة جامعة تاكشوك (تحرير). **تناكا إيبيه رائد الدراسات الإسلامية في اليابان ورحلاته إلىٰ الجزيرة العربية وبلدان آسيا**، ترجمة: سمير عبد الحميد إبراهيم، وسارة تاكاهاشي، الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ط١، (١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م).
- نوتوهارا، نوبوأكي. **العرب: وجهة نظر يابانية**، بيروت: منشورات الجمل، ط١، ٢٠٠٣م.
- نيسبت، ريتشارد إي. **جغرافية الفكر: كيف يفكر الغربيون والآسيويون علىٰ نحو مختلف؛ ولماذا؟**، ترجمة: شوقي جلال، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، (١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٥م).
- هارتلي، جون (محرر). **الصناعات الإبداعية: كيف تُنتَج الثقافة في عالم التكنولوجيا والعولمة؟**، ترجمة: بدر السيد سليمان الرفاعي، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م).

- ابن هذيل، أبو الحسن علي. **عين الأدب والسياسة في زين الحسب والرياسة**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط ٢، ١٩٨٣م.
- هوايت، ميري. **التربية والتحدي: التجربة اليابانية**، عرض وتعليق: سعد مرسي أحمد، وكوثر حسين كوجك، القاهرة: عالم الكتب، ط١، ١٩٩١م.
- هيملفارب، غيرترود. **الطرق إلى الحداثة: التنوير البريطاني والتنوير الفرنسي والتنوير الأمريكي**، ترجمة: محمود السيد أحمد، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ٢٠٠٩م.
- وطفة، علي أسعد. **بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ١٩٩٩م.
- بن، وو. الصينيون المعاصرون: **التقدم نحو المستقبل انطلاقا من الماضي**، الكويت، ترجمة: عبد العزيز حمادي، الكويت: المجلس الوطني الثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٦م.
- ويليامز، رايموند. **طرائق الحداثة: ضد المتوائميْن الجُدد**، ترجمة: فاروق عبد القادر، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ١٩٩٩م.
- يو، لي كوان. **من العالم الثالث إلى الأول: قصة سنغافورة ١٩٦٥-٢٠٠٠**، ترجمة: معين الإمام، الرياض: العبيكان، ط٢، (١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م).
- يوسف، ناصر. "التربية الفكرية في المدارس الماليزية: شذرات حضارية"، **آفاق للعلوم**، مج٧، ع٣، ٢٠٢٢م.
- يوسف، ناصر. **التجسيم الحضاري من منظور التنمية المركَّبة: دراسة نقدية تطبيقية لمشروع مالك بن نبي**، الرياض-بيروت: مركز نماء للبحوث والدراسات، ط١، ٢٠١٨م.
- يوسف، ناصر، وآدم، زاليكا. "التعدد اللغوي ودوره الحضاري في تنمية ماليزيا: **دروس مستفادة** عربيا وإسلاميا"، **الإسلام والعالم المعاصر**، مج٩، ع١، المحرم- جمادى الآخرة ١٤٣٥هـ/ نوفمبر ٢٠١٣م- أبريل ٢٠١٤م.
- يوسف، ناصر. **دينامية التجربة اليابانية في التنمية المركَّبة: دراسة مقارنة بالجزائر وماليزيا**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ٢٠١٠م.

- يوسف، ناصر. "عولمة التنمية أم تنمية التخلف؟: لعبة الأشياء والأفكار في العالم العربي"، **التنوير**، ع١١، نوفمبر ٢٠١١م.
- يوسف، ناصر. **فرضية التنمية المركَّبة: استعادة الإنسان المتعدد الأبعاد**، الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، ط١، ٢٠٢٢م.
- يوسف، ناصر. **مسالك التنمية المركَّبة: الأنموذج الياباني والمستقبل العربي**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠١٩م.

ثانيا: المراجع الإنجليزية:

- Adair, John. *Confucius on Leadership*, London: Macmillan, 2013.
- Bamkin, Sam. "Moral Education in Japan: The Disjoint between Research on Policy and Research on Practice", *Social Sciences Japan Journal*, 22 (2), June 2019.
- Bell, Daniel A. *China's New Confucianism: Politics and Everyday Life in a Changing Society*, Princeton: Princeton University Press, 2008.
- Bones, Chris. *The Self-reliant Manager*. London: Routledge, 1994.
- Boostrom, Robert. *The Foundation of Critical and Creative Learning in the Classroom,* New York: Columbia University, 2005.
- Borriello, Giovanni. "Education in the Bakumatsu Japan (1853-1912). *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 1 (1), March 2014.
- Cave, Peter. "*Bakatsudo*: The Educational Role of Japanese School Clubs", *The Journal of Japanese Studies*, 30: 2, Summer 2004.
- Chong, Kim Chong. "Confucius's Vertue Ethics: Li, Yi, Wen, and Chin in the Analects", *Journal of Chinese Philosophy*, June 2008.
- Chong, Terence. *Modernization Trends in Southeast Asia*, Singapore: Institute of Southeast Asian Studies, 2005.

- Dan, Yu. *Confucius: From the Heart*, London: Macmillan, 2009.
- Das, Ajoy Kumar. "Tokugawa Education System: To Build Up Modern Education in Japan", *International Journal of Social Sciences*, 8 (1), March 2019.
- David, McClelland." The Impluse to Modernization", In: Myron Weiner, (ed.), *Modernization: The Dynamics of Growth*, New York: Basic Books, Inc, 1966.
- Dore, Ronald and Sako, Mari. *How the Japanese Learn to Work*, London: Routledge, 2nd Ed, 1998.
- Duke, Benjamin. C. *Ten Great Educators of Modern Japan: a Japanese Perspective (ed.,),* Benjamin C. Duke, Tokyo: University of Tokyo, 1989.
- Duke, Benjamin. The *Japanese School: Lesson for Industrial America*, London: Westport, Connecticut, 1986.
- Duun, James D. *Critical Thinking in Japanese Secondary Education: Student and Teacher Perspectives*, CTLL Journal, Vol. 2, Issue 1, November 2015.
- Education at Glance 2021, OCED Indicators- Japan.
- Education International, The World Bank's on Teachers: An Analysis of Ten Years of Lending and Advise, 2015.
- Egitim, Soyhan. "Do Japanese Students lack critical thinking? Addressing the misconception", *Power and Education Journal*, Vol. 14 (3), 2022.
- Ellington, Lucien. "Tokugawa Japan and Industrial Revolution Britain: Two Misunderstood Societies", *Social Education*, 77 (2), 2013.
- Fukuda, Sakiko. *Capacity for Development: New Solutions to old Problems*, London: Earthscan Publications, Ltd, 2002.
- Gordon, Andrew. *A Modern History of Japan: From Tukogawa Times to the Present*, Oxford: Oxford University Press, 2003.
- Gunnarsdottir, Bartha. *Japan's Educational System: A Few Main Points and Recent Changes in the Educational System*, University of Iceland, School of Humanities, Department of Japanese, May 2016.

- Gusarova, Anastasiia. "Performance and Morality as main goals of elementary schools in Japan", *Social and Behavioral Sciences*, 182 (2015).
- Hayashi, Takeshi. *The Japanese Experience in Technology: From Transfer to Self-Reliance*, Tokyo: United Nation University Press, 1990.
- Ishii, Yuri, *Development education in Japan: a comparative analysis of the contexts for its emergence, and its introduction into the Japanese school system*, New York: RoutlegeFalmer, 2003.
- Isozaki, Tetsuo. "Science Teacher Education in Japan: Past, Present, and Future", *Asia- Pacific Science Education*, 4 (10), 2018.
- Jansen, Marius. B. (Ed.). *The Cambridge History of Japan, Volume 5, The Nineteenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- *Japan's Education Cooperation Policy: 2011-2015: Education for Human Security, Building Human Capacity, Nations and World Peace Through Educational Development*, Tokyo: Japan International Cooperation Agency (JICA)- Government of Japan, Ministry of Foreign Affairs of Japan, September 2010.
- Japanese Students in England and the Meiji Government's Foreign (Oyatoi): The People Who Supported Modernisation in the Bakumatsu -Early Meiji Period", *Discussion Paper Series*, Kwansei Gakuin Repository, No. 40. 2008.
- Kamatani, Chikayoshi. "The History of Research Organization in Japan" In: Morris Low, (ed.), *Science, Technology and Development in Japan*, London: Routledge, 2001, Volume III.
- Karube, Tadashi. "The Meiji Ishin ('Meiji Restoration') and Kaikoku", *Reexaming Japan in Global Forum*, Oxford UK, No. 14, October 26, 2008.
- Kato, Kaori. *University Teacher Training in Japan*, Revista de Docencia Universitaria, Vol. 3, Octobre-Decembre, 2013.
- Kiernan, Matthew J. *Get Innovation or Get Dead: Building Competitive Companies for the 21st Century*, Kuala Lumpur: Synergy Book International, 1996.

- Kimura, Daisuke and Tatsuno, Madoka. *Advancing 21st Century Competencies in Japan*, Global Incubation x Fostering Talents (GIFT), Center for Global Education, Japan, February 2017.
- Klwyver, Cornelis A.*Strategy: A View from the Top*, Newjersy: Prentice Hall, 2003.
- Komatsu, Hikaru and Rappleye, Jeremy. "Reimagining Modern Education: Contributions from Modern Japanese Philosophy and Practice?", *ECNU Review of Education*, Vol. 3 (1), 2020.
- Kornicki, P. F and Rubinger, Richard. "Literacy Revised: Some Reflections on Richard Rubinger's Findings", *Monumeta Nipponica*, Vol. 56, No. 3, Autumn 2001.
- Lee, W.O. *Social Change and Educational Problems in Japan, Singapore and Hong Kong*, London: Macmillan Academic, 2004.
- Lokminaite, Simona. "Developments in female education of Meiji Japan, *as seen from Jogaku Zasshi's Editorials by Iwamoto Yoshiharo*", *Journal of Analele Universitati*, January 2015.
- Ma, X.Y. & Nishimura, M. *"Kindai Nihon ni okeru Doutoku Kyouiku no Hensen" [Transition of Moral Education in Modern Japan]*, Department of Education, Yamaguchi University, 58 (١)., 2010.
- Marshal, Byron K. *Learning to Be Modern: Japanese Political Discourse on Education*, Oxford: Westview Prees, 1994.
- Matsumoto, Kenichi. "Japanese National Identity and the Asian Common House", In: *CISMOR International Workshop 6-5 November 2005, Modernisation and National Identity in East Asia: Globalization and the Revival of Religion.*
- Mohamad, Mahathir. *A Doctor in the House: The Memoirs of Tun Dr Mahathir Mohamad*, Selangor-Malaysia: MPH Distibutions, 2011.
- Murakami, Yoku, "Philosophy and Higher Education in Japan", *Tetsugaku (The Philosophical Association of Japan)*, Vol. 1, 2017.

- Nilar, Toe. *The Concept of 'Li' Confucius's Social Ethics*, Universities Research Journal, Vol.4 , No. 7, 2011.
- OECD, "Education Policy in Japan: Building Bridges Towards 2030", OECD, 2018.
- Okada, Reiko. *Thinking in the Japanese Classroom*, Journal of Modern Education Review, Vol. 5, No. 11, November 2015.
- Okada, Rieko. *Conflict between Critical Thinking and Cultural Values: Difficulty Asking and Expressing Opinions in Japan*, Asian Education Studies Journal, Vol. 2, No. 1, 2017.
- Overview of Ministry of Education, Culture, Sport and Technology- Japan, Issued March 2021.
- Passin, Herbert. *Society and education in Japan*, Tokyo: Kodansha International LTD, 1982.
- PISA 2018 Results What Students Know and Can Do, Volume I, OCED 2019.
- Pitelka, Morgan. "The Empire of Things: Tokugawa Ieyasu's Material Legacy and Cultural Profile", *Japanese Studies*, Vol. 29, No. 1, 2009.
- Poukka, Päivi. *Moral Education in the Japanese Primary School Curricular Revision at the Turn of the Twenty-first Century: Aiming at a Rich and Beautiful Kokoro,* University of Helsinki Faculty of Behavioral Sciences Department of Teachers' Educatio*n*, 2011.
- Rappleye, Jeremy and Kumatsu, Hikaru. "How to make Lesson Study work in America and worldwide: A Japanese perceptive on the onto-cultural basis of (teacher) education", *Research in Comparative & International Education*, Vol. 12 (4), 2017.
- Reimers, Fernando M. (Ed.). A*udacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems*, Switzerland: Springer Open, 2020.
- Research Group. *Edo: Art in Japan 1615-1868*, Washington: National Gallery of Art, 1998.

- Research Group. *The History of Japan's Educational Development: What implications can be drawn for developing countries today*, Tokyo: Institute for International Cooperation - Japan International Cooperation Agency (JICA), 2004.
- Rhee, Song Nai. "Educational Modernization in Tokugawa Japan: The Case of Kagahan", *Comparative Education Review*, Vol. 14, No. 2 (Jun 1970).
- Roy, Vanitha. "Education in Japan", *Annals of Education Research Review*, Vol. 9 (4), September, 2021.
- Rubinger, Richard. "Literacy West and East: Europe and Japan in the Nineteenth Century", *Senri Ethnological Studies*, Vol. 34, 1992.
- Rubinger, Richard. "Who can't Read and write? Illiteracy in Meiji Japan", *Monumeta Nipponica*, Vol. 55, No. 2, Summer 2000.
- Sato, Nancy. *Inside Japanese Classrooms: the Heart of Education*, New York: RoutlegeFalmer, 2004.
- Schoppa, Leonard James. *Education Reform in Japan: A Case of Immobilitis Politics*, London: Routledge, 1991.
- Shinkichi, Eto. *Selected on Modern Japan- China Relations*, Tokyo: The Toyo Bunko, 2005.
- Shunsaku, Nishikawa. "Fukuzawa Yukichi (1835-1901)", *The quarterly review of comparative education*, UNESCO: International Bureau of Education, Vol. XXIII, No. 3-2, 1993.
- Simmons, Cyril. *Growing up and going to School in Japan: Traditional and Trends*, Philadephia: Open University Press, 1990.
- Stapleton, Paul. "Critical thinking in Japanese L2 writing: Rethinking tired constructs", *ELT Journal*, Vol. 56 (3), July 2002.
- Statistical Handbook of Japan, 2022.
- Statistics Bureau of Japan, Statistical Handbook of Japan, 2022.

- Strong Performance and Successful in Education: Lessons from PISA for Japan ,2012 OCED.
- Sugita, Shoji. *Report of National Education Association, Japan*.
- Surya, Riza Afita and Kaluge, Teresa Angelina. "The State of Women's Education at the Beginning of Tokugawa Shogunate (1603-1651)", *IZUMI Journal*, Vol.10 , No. 1, 2021.
- Svambaryte, Dalia. "Scientific Expeditions in Tokugawa Japan: Historical Background and Results of official Ventures to foreign Lands", *Acta Orientalia Velnensia*, 9 (1), January 2008.
- Tan, Charlene. *Confucius. In Smeyers, P, (ed.),* Intrenational Handbook of Philosophy of Education*, Dordrecht: Springer,* 2018.
- Tanaka, Koji, Nishioka, Kanae and Ishii, Terumasa. *Curriculum, Instruction and Assessment in Japan*, London and New York: Routledge, 1st Ed, 2017.
- Tsuneyoshi, Ryoko. *The Japanese Model of Schooling*, London: RoutledgeFalmer, 2001.
- White, Merry, *The Japanese educational challenge: A commitment to children,* New York: The Free Press, 1988.
- Willson, Erenst J. *The Information Revolution and Development Countries*, The MIT Press, Cambridge, 2006.
- Yamamoto, Masami. "A Historical Survey of the Studies on Tokugawa Educational Thought in Japan: Trends and Issues", *Educational Studies in Japan*, No 4, December, 2009.
- Yamamoto, Takahiro. *Japanese's Passport System and the Opening of Borders, 1866- 1878*. The Historical Journal, 60, 4, 2017.
- Yamasaki, Hirotoshi. *Teachers and Teacher Education in Japan*, Bull, Grad. School Educ. Hiroshima Univ III, No. 65, 2016.
- Yoneyama, Shoko. *The Japanese High School: Silence and Resistance*, London: Routledge, 1999.

- Yuanxiang, Xu. *Confucius: A Philosopher for the Ages*, Beijing: China International Press, 2006.
- Yuichiro, Shimizu." The Legacy of Abe Politics: The contrast with the assassination of Hara Takashi-From Confrontational Democracy to a Democracy of Dialog", *Discus Japan- Japan Foreign Policy Forum*, No. 72, 2022.
- Yuichiro, Shimizu." Restoration, Revolution or Reform? The Unexpected Fortune of Winners and Tenacious Efforts of Losers", *Discus Japan- Japan Foreign Policy Forum*, No. 43, 2017.

ثالثا: المواقع الإلكترونية:

"100 Notable alumni of Keio University", https://edurank.org/uni/keio-university/alumni/, 30/9/2022.

دستور اليابان الصادر عام ١٩٤٦م، في: Constituteproject.org، تاريخ الاسترداد: ٢٧/ ٤/ ٢٠٢٢م.

https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201403ESD2.pdf

"اغتيال آبي.. تفاصيل عن المتهم ودوافعه، والأمن يراجع إجراءات حماية كبار الشخصيات"، الجزيرة. نت، ٩/ ٧/ ٢٠٢٢م.

https://factsmaps.com/pisa-2018-worldwide-ranking-average-score-of-mathematics-science-reading/

الكشاف

ت

ث

ج

ح

خ

د

ذ

ر

ز

س

ش

ص

ق

ك

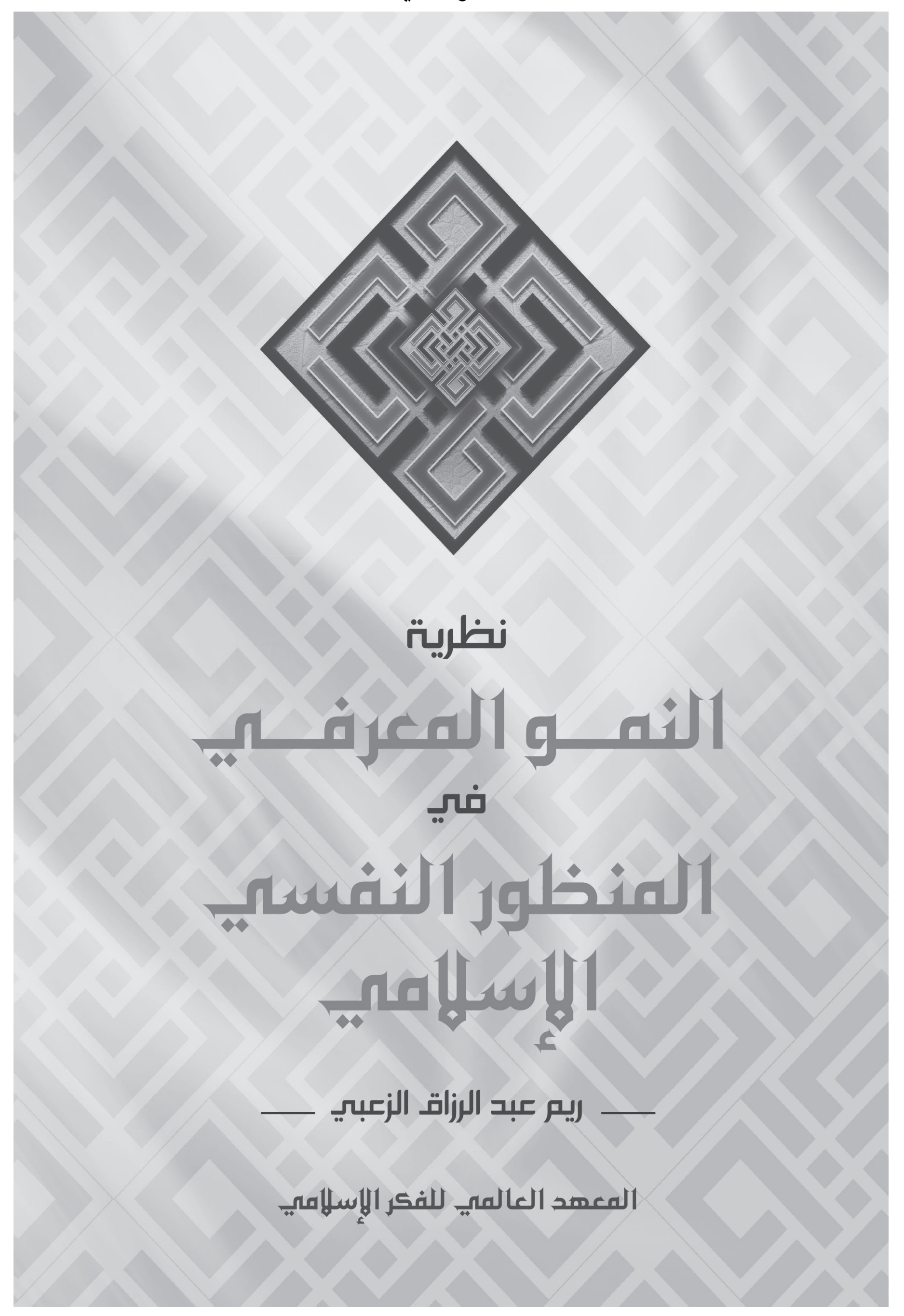
ل

م

ي



صدر حديثاً


نظرية
النمو المعرفي
في
المنظور النفسي
الإسلامي
ريم عبد الرزاق الزعبي
المعهد العالمي للفكر الإسلامي

صـدر حديثـاً



الدكتور
محمد الصادق العماري

المعهد العالمي للفكر الإسلامي


المعهد العالمي للفكر الإسلامي
iiit
INTERNATIONAL INSTITUTE OF ISLAMIC THOUGHT



هـذا الكتـاب

إنه موضوع الريادة اليابانية بامتياز؛ فالتربية أوقفت اليابان رائدة في العلم والتكنولوجيا. يستعيد هذا الكتاب لقاء تاريخيّاً حميميّاً بين التربية والقيم الثقافية؛ إذ تخلّقت المعاصَرة في رحم هذا اللقاء المعطاء، فأتت عُصارتها نافعة للمجتمع التربوي الياباني، ودافعة أيضاً إلى كلّ من يستحثّ الخطى يدرسها ويتدارسها، عسى أن يفيد منها ويعيد لأمته مجداً ضائعاً.

يرشد هذا الكتاب إلى المسالك الـمَرِنَة، التي سلكتها اليابان للخروج الآمن من مضيق التغريب، بمساعدة من القيم الثقافية وبمساندة بذل الجهد؛ إذ خرجت إلى النور تربية مركَّبة معاصرة لا تدير وجهها للعهد القديم وحديثه.

ألا تستحقّ أن تكون التربية اليابانية المركَّبة موضع تأمّل للرافضين للقيم الدينية والثقافية العربية الإسلامية؛ بحجّة أنها لم تعد معاصرة لنا؟ فهل أيضاً بذل الجهد -المهجور في عالم المسلم- لم يعد معاصراً لنا؟ إنها حجّة داحضة!

هذا ما يناقشه الكتاب، الذي يحاجج بأن القيم الدينية والثقافية إلى جانب بذل الجهد ما برحت تشكّل عوامل حاسمة في النهضة التربوية اليابانية المعاصرة.





